

UNE ANALYSE SOCIOLOGIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT À PARTIR DES CONCEPTS DE PIERRE BOURDIEU

FRÉDÉRIC DESCHENAUX *Université du Québec à Rimouski*

RÉSUMÉ. Cet article présente une analyse sociologique du processus d'accompagnement mentorale à l'université. La première partie aborde la complexité de la tâche professorale et la difficulté à recruter des mentors. Après avoir esquissé une définition des concepts utilisés, la réflexion s'articule autour de la définition de Gagnon (2017) et propose quatre étapes au processus : 1) la socialisation à un nouveau champ, 2) l'ajustement de l'habitus, 3) l'atteinte d'une maîtrise pratique de la pratique et 4) la transformation de l'agent vers le sujet. L'analyse suggère que l'adoption en collégialité des critères à rencontrer pour devenir un mentor et une reconnaissance institutionnelle du travail des mentors constituent des adjuvants à un processus réussi.

A SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF MENTORSHIP BASED ON THE CONCEPTS OF PIERRE BOURDIEU

ABSTRACT. This article presents a sociological analysis of the mentorship process in a university context. The first section addresses the complexity of the role of a university professor and the difficulty of recruiting mentors. After defining the concepts used, the reflection is structured around the definition of Gagnon (2017) and suggests four steps to the mentorship process: 1) the socialization to a new field, 2) the adjustment of the habitus, 3) the attainment of a practical mastering of practice, and 4) the transformation of the agent towards the subject. The analysis suggests that the adoption of criteria required to become a mentor and the institutional recognition of the work of mentors can contribute to a successful mentorship process.

La tâche des professeurs d'université se compose de diverses composantes à concilier : l'enseignement, la recherche, les services à la collectivité et parfois l'administration pédagogique (directions de département ou de programmes d'études). On pourrait affirmer que chacune des composantes constitue une tâche à part entière, et en conséquence, l'harmonisation de ces divers mandats peut à l'occasion ressembler à un exercice de jonglerie d'autant plus complexe

en début de carrière. En théorie, ces composantes de la tâche sont tout aussi importantes les unes que les autres. L'enseignement constitue le lieu d'exercice privilégié du lien entre les professeurs et les étudiants. La recherche permet le développement de nouvelles idées ou de nouvelles théories visant l'avancement des connaissances dans les divers domaines. Le dernier volet de la tâche est plutôt hétéroclite, car il inclut autant les implications au sein des jurys d'évaluation d'articles, de subventions ou de bourses (l'évaluation par les pairs), que les implications au sein de diverses instances décisionnelles ou consultatives, tant à l'intérieur de l'établissement universitaire que dans sa communauté, de concert avec les acteurs qui la compose.

Dans ce contexte, la conciliation harmonieuse des composantes de la tâche professorale représente un défi auquel la formation doctorale généralement requise pour obtenir un poste ne prépare pas nécessairement. Pour le volet recherche, les titulaires de doctorat détiennent les habiletés requises pour bien s'acquitter de leur tâche. En enseignement toutefois, l'expérience peut varier. Le doctorant peut avoir offert quelques charges de cours, mais, peu importe l'expérience préalable à l'embauche, tous les nouveaux professeurs d'université auront à se retrouver devant un groupe d'étudiants. Et que dire des comités, des instances de l'université et même de l'administration pédagogique d'un programme d'études ou d'un département? Les nouveaux professeurs sont encore moins formés à cette réalité. En somme, l'intégration dans la carrière professorale présente son lot de défis et un processus d'accompagnement pourrait certainement constituer un adjuvant à une transition réussie.

Cet article porte un regard sociologique sur le processus d'accompagnement des recrues dans la carrière professorale à partir des concepts de Pierre Bourdieu. Dans ce contexte, les concepts sont définis et articulés autour des composantes de la définition de l'accompagnement mentorale de Gagnon (2017). Afin de conserver une certaine uniformité dans la manière de présenter les concepts retenus, leur définition provient généralement d'un nombre restreint d'ouvrages de Bourdieu qui ont en commun de donner accès à l'œuvre du sociologue à travers une volonté de rétrospective, par exemple dans *Réponses* ou encore dans *Raisons pratiques*. Les autres ouvrages principalement utilisés sont issus de son enseignement. Pour l'un, *Science de la science et réflexivité*, l'auteur a voulu synthétiser son dernier cours au Collège de France. Les deux derniers ouvrages, plus récents, que l'on doit au travail de Patrick Champagne et son équipe qui ont entrepris d'éditer les transcriptions des cours offerts par Bourdieu au Collège de France entre 1981 et 1986 en deux ouvrages (Bourdieu, 2015 ; 2016) qui nous offrent, en près de 2000 pages, un accès assez unique aux prestations de Bourdieu. Reconnu comme un auteur préconisant un style complexe et dense (ses détracteurs diront hermétique), ces deux livres présentent l'avantage de rapporter les concepts énoncés dans un contexte pédagogique, dans une langue orale plus accessible.

Cet article s'articule autour de cinq sections. La première propose les prolégomènes à la formulation du problème de recherche touchant l'accompagnement des recrues dans la carrière professorale. La deuxième section présente la définition de l'accompagnement mentorale retenue comme pivot de l'analyse sociologique du phénomène. La troisième section synthétise les principaux concepts de Pierre Bourdieu afin de camper théoriquement l'analyse sociologique de l'accompagnement qui compose la quatrième section. La cinquième section traite des défis avec lesquels composer dans l'accompagnement, à savoir la partialité et le recrutement des mentors. La conclusion avance l'idée qu'une reconnaissance formelle facilite la mobilisation des mentors dans le processus.

QUELQUES PROLÉGOMÈNES¹

D'entrée de jeu, un portrait quantitatif des recrues dans la carrière professorale issu des données les plus récentes est présenté pour ensuite aborder la diversité et la lourdeur de la tâche professorale attestée par plusieurs études. Enfin, des points de tensions relatés par des recrues conduisent à la formulation du problème de recherche motivant cet article.

Un portrait quantitatif des recrues dans la carrière professorale

Les données les plus récentes sur le corps professoral universitaire au Québec remontent à 2013, quand la défunte Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ) publiait alors régulièrement un portrait des principales caractéristiques du corps professoral. La mouture de 2013 présente les données de l'année 2010-2011.

Les personnes intéressées par le détail de ce portrait pourront aller le consulter (CREPUQ, 2013), mais retenons que le Québec comptait, en 2010, 9629 professeurs d'université répartis dans 18 établissements. Parmi ce nombre, on en compte 1869 (19,4 %) au rang 2 (professeurs adjoints ou catégorie 2), c'est-à-dire qui ne détenaient pas encore leur permanence et que l'on peut qualifier de recrues dans la carrière professorale. En s'attardant au genre, on observe que la majorité des femmes professeuses (44,8 %) se classent comme recrues.

Le même document indique que l'âge moyen d'entrée dans la carrière professorale oscille autour de 40 ans entre 2003 et 2013. Il faut en conclure que les personnes qui entrent à l'université ont connu divers emplois avant l'obtention de leur poste de professeur.

Une tâche diversifiée et prenante

Les études sur le corps professoral universitaires arrivent sensiblement toutes aux mêmes conclusions : la tâche d'un professeur d'université est stimulante, diversifiée et en conséquence fort prenante (Dyke et Deschenaux, 2008; Dyke,

2006). Certains auteurs avancent même que la lourdeur de la tâche professorale pourrait entraîner de la détresse psychologique (Leclerc et coll., 2017).

Autre conséquence de la lourdeur de la tâche professorale concerne le désir d'enfants. Le rapport de Dyke et Deschenaux (2008) mentionne à ce sujet que le quart des 1328 répondants ont remis en question le nombre d'enfants qu'ils désirent avoir depuis qu'ils occupent un emploi de professeur d'université. Les répondants récemment embauchés sont plus nombreux à affirmer que l'emploi de professeur a eu une influence sur le nombre d'enfants qu'ils ont décidé d'avoir : 23,9 % des recrues disent en vouloir moins qu'avant d'occuper un poste de professeur. L'emploi occupe un espace tellement grand dans leur vie que 8,5 % des recrues ont décidé de ne pas avoir d'enfants.

Des points de tension pour des recrues aux parcours diversifiés

Comme le soulignent Leclerc et coll. (2017), obtenir un poste de professeur d'université constitue « l'aboutissement positif d'un long cheminement de personnes qui aiment approfondir des sujets, sortir des sentiers battus, partager leurs connaissances et avoir le sentiment d'apporter des contributions socialement et scientifiquement pertinentes » (p. 1).

Chaque discipline colore le parcours vécu par les personnes qui obtiendront un poste dans une université. Alors que dans certains domaines, la recherche prend une place prépondérante, pour d'autres, c'est l'expérience d'enseignement qui occupe le haut du pavé. Si plusieurs recrues ont reçu un accompagnement et une préparation adéquate à la carrière professorale durant leurs études doctorales (Bégin, 2018), tous ne bénéficient pas de cette chance. En conséquence, les recrues arrivent en poste, en moyenne dans la quarantaine, après avoir vécu plusieurs expériences, pas uniquement en milieu universitaire et doivent néanmoins toutes composer avec les exigences de la carrière professorale qui ne sont pas toujours explicites.

La recherche de Dyke (2006) sur le renouvellement du corps professoral et l'insertion professionnelle des recrues avait mis en évidence, à l'aide d'une méthodologie qualitative, quatre principaux points de tension posant problème pour la soixantaine de professeurs rencontrés en groupes de discussion : 1) l'articulation entre les différentes tâches, 2) le financement de la recherche, 3) les critères d'évaluation en vue de l'obtention de la permanence d'emploi et la reconnaissance pour l'ensemble du travail, et 4) la conciliation entre le travail et la vie familiale ou personnelle.

Le principal problème : le recrutement des mentors

La conciliation des diverses composantes de la tâche professorale constitue un défi de taille que l'expérience permet d'atténuer (Dyke et Deschenaux, 2008). Contrairement à leurs collègues du primaire, secondaire ou collégial où les

recrues doivent se consacrer uniquement à l'enseignement, la recherche est une obligation à l'université et elle doit s'effectuer dans un contexte fort compétitif. Les premières années s'avèrent cruciales afin d'obtenir les subventions de recherche chaudement disputées (Conseil supérieur de l'éducation, 2003). Qui plus est, l'université valorise grandement la recherche au point où plusieurs recherches rapportent que des professeurs évoquent une survalorisation de la recherche au détriment de l'enseignement avec une certaine récurrence depuis une quinzaine d'années (Dyke et Deschenaux, 2008; Deschenaux, 2013; CSE, 2003; Leclerc et coll., 2017). Dans ce contexte, arriver à concilier efficacement la recherche et l'enseignement (sans oublier les autres activités universitaires) devient un enjeu crucial. Pour y arriver, le recours à un mentor s'avère une solution de choix afin de bénéficier du soutien et des conseils d'une personne qui a traversé avec succès l'épreuve de l'entrée dans la carrière professorale.

Alors que des travaux de recherche s'attardent à la situation des recrues et à la difficile intégration qui les attend à leur embauche, il ne faut pas passer sous silence le caractère compétitif de la course aux subventions de recherche qui touche tous les membres du corps professoral qui y participent. Dans ce contexte, un problème de taille demeure : le recrutement des mentors. En effet, comment recruter des mentors qui présentent un profil de professeur attestant d'une certaine réussite en enseignement (appréciation étudiante de l'enseignement élogieuse) et en recherche (publication dans des revues reconnues dans leur domaine; obtention de subventions), mais qui ne constituent pas une « compétition » pour la recrue? Inversement, comment intéresser les professeurs expérimentés à l'accompagnement des recrues quand celles-ci pourraient se retrouver à déposer une demande de subvention dans le même comité qu'eux?

En fait, l'implantation ou le maintien d'un programme d'accompagnement pour les recrues dans la carrière professorale pose un certain nombre de questions. Est-ce que le mentor et la recrue doivent nécessairement provenir du même champ d'expertise? Est-ce qu'il est possible de valoriser le mentorat au point où le mentor pourrait y voir un avantage à mettre dans la balance par rapport à la compétition potentielle que représente la venue d'une recrue dans son champ d'expertise? Est-ce possible de mettre en place un système d'accompagnement efficace auquel les professeurs adhèrent dans un système où l'accompagnant et l'accompagné y trouvent leur compte? Comment inciter les professeurs expérimentés à sacrifier du temps qu'ils pourraient occuper à autre chose afin d'aider les recrues de leur secteur ou unité administrative?

Après avoir campé une définition de l'accompagnement mentorat dans la prochaine section, cet article vise à enrichir la compréhension de ce processus en contexte universitaire en proposant une analyse sociologique des mécanismes à l'œuvre dans l'accompagnement à l'aide des concepts de Pierre

Bourdieu. Cette approche théorique permet d'appréhender le monde social autant du point de vue individuel que structurel, offrant un regard sur l'accompagnement qui dépasse l'examen de la relation entre deux individus dont rendent compte la plupart des travaux sur le sujet. Après cette analyse, la conclusion propose des pistes de réponse aux questions précédemment soulevées.

UNE DÉFINITION DE L'ACCOMPAGNEMENT MENTORAL COMME PIVOT DE L'ANALYSE

La thèse de Gagnon (2017) permet de broser un tableau plus que complet de l'accompagnement et plus particulièrement de l'accompagnement mentorale. Elle y expose les auteurs phares (Paul, Cuerrier et Houde, entre autres), qui chacun à leur manière permettent l'élaboration de la définition qui sert de pivot à sa thèse, mais également à l'analyse sociologique ici proposée. En effet, sa définition expose de manière claire et complète les étapes d'une relation mentorale, sans toutefois s'appesantir sur les conditions d'existence de cette relation, sur le plan sociologique.

La définition qu'elle élabore permet de circonscrire avec précision tous les contours d'une relation sociale complexe. Pour les fins de cet article, une numérotation se glisse à travers la citation de manière à découper la définition en quatre parties qui organisent l'analyse sociologique exposée après. Ainsi, selon la définition de Gagnon (2017) :

L'accompagnement mentorale constitue [1] une relation de soutien, d'entraide, de partage et d'apprentissage entre une personne d'expérience (mentor) et une personne peu expérimentée (mentoré) partageant des rôles similaires et orientée vers le développement professionnel et personnel des deux parties impliquées.

C'est également [2] une relation de réciprocité volontaire profondément dynamique et interactive où les actions et l'engagement des acteurs permettent la coconstruction de savoirs et de solutions répondant aux besoins, aux défis et aux objectifs personnels et professionnels du mentoré.

[3] Le mentor agit en tant que guide plutôt qu'expert détenteur de connaissances et dont le rôle est de susciter la pratique réflexive du mentoré afin que celui-ci puisse de lui-même analyser sa situation, identifier ses besoins, se fixer des objectifs et mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les atteindre.

Enfin, [4] il constitue un accompagnement au cœur duquel le mentoré demeure le seul maître de son projet et dont la visée est l'autonomisation de ce dernier dans ses fonctions professionnelles (p. 90).

Cette définition présente un intérêt certain, ne serait-ce que pour la synthèse des travaux incontournables sur l'accompagnement qu'elle permet de réaliser. Toutefois, elle insiste sur une conceptualisation individuelle et psychologisante

de l'accompagnement. À l'aide des concepts de Bourdieu, il semble possible de l'enrichir pour tenir compte des aspects sociologiques de la relation mentorale, notamment des enjeux sociaux avec lesquels doivent composer les protagonistes (avancement de carrière dans un contexte de compétition potentielle entre les protagonistes, partialité du mentor, caractère idiosyncrasique de l'expérience sur laquelle s'appuie le mentor). En adoptant une lunette sociologique, nous proposons que l'accompagnement mentorale, tel que le définit Gagnon (2017) se compose de quatre étapes : 1) la socialisation à un nouveau champ, 2) l'ajustement de l'habitus, 3) l'atteinte d'une maîtrise pratique de la pratique et 4) la transformation de l'agent vers le sujet. Après une brève incursion au cœur de l'indissociable trinité conceptuelle chez Bourdieu (habitus, champ et capitaux), l'analyse de chacune de quatre étapes est réalisée à partir d'extraits choisis de Bourdieu.

L'HABITUS, LE CHAMP ET LES CAPITAUX SYMBOLIQUES : L'INDISSOCIABLE TRINITÉ CONCEPTUELLE CHEZ BOURDIEU

Avant d'analyser plus avant le processus d'accompagnement des recrues dans la carrière professorale, il semble utile de brièvement définir les principaux concepts retenus dans l'œuvre foisonnante de Pierre Bourdieu (1930-2002). Cette citation décrit bien le processus d'écriture à l'œuvre dans cet article : « Pour ma part, j'ai avec les auteurs des rapports très pragmatiques : j'ai recours à eux comme à des compagnons au sens de la relation artisanale, à qui on peut demander un coup de main dans les situations difficiles (Bourdieu, 1987, p. 39-40) ». Osons écrire que les concepts de Bourdieu donneront un coup de main pour éclairer l'accompagnement des recrues universitaires.

Les concepts retenus s'inscrivent dans une théorie de l'action dispositionnelle qui considère les potentialités, à la fois celles incorporées par les agents et à la fois celles inscrites dans les structures des situations où les agents agissent dans ce qu'on pourrait nommer leurs relations. Cette philosophie, entre autres, présentée en avant-propos de *Raisons pratiques* (Bourdieu, 1994) repose sur une relation à double sens entre, d'une part, les structures objectives, exprimées par le biais du concept de champ social et, d'autre part, les structures incorporées, c'est-à-dire l'habitus des agents. La compréhension de cette relation à double sens passe par quelques concepts clés, soit l'habitus, le champ et le capital.

L'habitus

L'habitus est présenté comme un « système socialement constitué de dispositions structurées et structurantes qui est acquis par la pratique et constamment orienté vers des fonctions pratiques » (Bourdieu et Wacquant, 1992, p. 97). On peut penser que l'habitus est une sorte de « répertoire » de réactions qui est tributaire du milieu dans lequel évolue l'agent, en ce sens que

le répertoire d'actions possibles s'inscrit dans les limites et potentialités du cadre social dans lequel il s'inscrit. De fait, ce système de dispositions est structuré par les caractéristiques du champ et il structure l'action de l'agent qui a incorporé ce système, qui se faisant, transforme l'action en une sorte de réflexe socialement conditionné. Une personne qui détient un habitus adapté à son environnement ressentira une aisance dans son milieu, se sentant à sa place. À titre d'exemple, un enfant de professionnels, élevé dans un milieu familial aisé qui valorise la langue française, la lecture et plus généralement l'école évoluera sans contrainte dans le système scolaire qui valorise ces caractéristiques. En effet, l'accumulation des expériences vécues par un agent dans un champ donné contribue à l'intériorisation des dispositions composant l'habitus en participant à l'incorporation de la « nécessité objective » (Bourdieu et Wacquant, 1992). C'est cette intériorisation des dispositions qui porte vers la généralisation des réactions des agents d'un champ donné, dans différentes situations vécues dans ce même champ puisque les dispositions « héritées » de l'habitus sont tellement intériorisées qu'elles deviennent en quelque sorte une part de l'agent qui les possède. Contrairement aux critiques souvent formulées qui s'attardent exagérément au poids des premières années de vie comme si l'habitus se formait dans la prime enfance et restait fixé dans le temps, l'habitus évolue tout au long de la vie et s'ajuste aux expériences vécues. Pensons à des immigrants plongés dans un nouveau contexte social ou à un changement de carrière qui constituent autant d'occasions, parmi d'autres, qui nécessitent un ajustement de l'habitus à la réalité vécue.

Le champ et les capitaux symboliques

L'action sociale qu'analyse Bourdieu prend place dans un champ. Les frontières de cet espace symbolique ne se délimitent pas facilement. Ainsi, le champ social « [...] peut être décrit, par analogie, dans le langage de la topologie mais, dans la mesure où sa structure est produite par des forces antagonistes, cet espace peut être décrit aussi dans le langage de la dynamique, comme un champ de forces » (Bourdieu, 2016, p. 112). Chaque agent qui évolue dans le champ porte son habitus et leur action façonne le champ de la même manière que le champ influence leur habitus, dans une relation dialectique. On peut penser à un milieu de travail qui évolue d'une certaine manière depuis plusieurs années. Dans une entreprise qui valorise la performance, les employés vont intérioriser que le travail doit passer en premier et ils bénéficieront de récompenses (bonis) pour se conformer aux attentes et tous comprendront qu'ils doivent en conséquence ajuster leurs actions pour répondre aux exigences. Au fur et à mesure que le personnel se renouvelle, de nouvelles pratiques peuvent s'instaurer, étant le reflet des nouveaux occupants du champ qui pourraient faire changer les choses, par exemple en valorisant un meilleur équilibre entre le travail et la vie

personnelle. Cet exemple un peu trivial permet néanmoins de mettre en lumière le caractère évolutif d'un champ.

Chaque champ valorise la possession de certains types de capitaux spécifiques nécessaires afin d'imposer sa vision de l'enjeu. Bourdieu utilise l'expression de capital symbolique pour désigner les diverses formes de capitaux : économique, culturel, social (Bourdieu, 1994). Un habitus adapté à un champ permet à un agent qui y évolue de bien saisir la valeur de chaque type de capital. Le seul capital économique ne suffit pas pour acquérir les autres formes de capitaux. On peut penser à un entrepreneur qui a connu le succès en dépit de sa faible scolarisation et sa méconnaissance complète du monde de l'art. Même si son capital économique lui permet d'acquérir toutes les œuvres d'art souhaitées sur le marché, il n'aura pas forcément le capital culturel lui permettant d'apprécier les œuvres et encore moins de se faire reconnaître comme collectionneur. Par contre, une conservatrice dans un musée, forte de sa formation (capital culturel) et de son réseau de connaissances dans le monde artistique (capital social) pourrait jouir de l'estime des occupants du champ artistique même en étant peu pourvue en capital économique. Cette personne pourrait faire appel à l'entrepreneur fortuné à titre de mécène qui lui procurerait alors une carte d'entrée dans le champ pour légitimer sa fortune au service de l'art et lui procurer une reconnaissance des occupants du champ à laquelle il ne destinait pas naturellement.

La distribution, inégale par ailleurs, des capitaux symboliques déterminera l'état des rapports de force entre les agents. Les plus pourvus des capitaux spécifiques à un champ en deviendront les dominants et, à l'inverse, les moins nantis en termes de capitaux, symboliques ou économiques, deviendront les dominés dans ce champ. Ils tenteront alors d'imposer leur vision de l'enjeu pourvu de leurs capitaux, afin de devenir les dominants de ce champ. De cette façon, « la définition de l'enjeu de la lutte [qui oppose différents agents] fait partie des enjeux de la lutte [...] » (Bourdieu, 2001, p. 126).

Pour conclure cette brève définition du champ, utilisons les paroles de Bourdieu dans le cadre de son cours de sociologie générale au Collège de France :

Il faut toujours penser à la métaphore du jeu : il y a des joueurs qui ont de grosses piles de jetons, d'autres qui n'ont rien et le jeu continue sans cesse... Faire l'analyse de la structure d'un champ, c'est arrêter le jeu à un certain moment et regarder la structure des piles de jetons. À partir de cette structure, je peux comprendre ce qui s'est passé avant (l'un a gagné, etc.) et avoir aussi une anticipation de ce qui va se passer parce qu'il y a toujours un lien entre la structure de la distribution des piles et la stratégie que les agents vont employer pour conserver ou subvertir la structure des piles. Voilà ce qu'est un champ. (Bourdieu, 2016, p. 689-690)

Cette courte incursion théorique conduit à une proposition d'analyse sociologique de l'accompagnement mentorale à l'université qui mobilise les concepts de la trinité conceptuelle de Bourdieu. La relation dialectique qui unit l'habitus au champ rend indispensable la prise en compte des deux points de vue, puisque l'individu influence le champ tout autant que le champ influence l'individu. Cet attirail théorique permet donc d'élargir les dimensions à prendre en compte dans le mentorat, en ajoutant une certaine complexité à l'analyse qui permet, du coup, d'enrichir la compréhension du phénomène.

UNE ANALYSE SOCIOLOGIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT MENTORAL

L'analyse proposée s'articule autour des quatre étapes de la définition de Gagnon (2017). Chaque étape permettra d'enrichir la définition des concepts de Bourdieu en les collant plus directement à des exemples tirés du processus d'accompagnement mentorale.

La socialisation à un nouveau champ

Dans la première étape de sa définition Gagnon (2017) aborde l'accompagnement mentorale comme « une relation de soutien, d'entraide, de partage et d'apprentissage entre une personne d'expérience (mentor) et une personne peu expérimentée (mentoré) partageant des rôles similaires » (p. 90). Dans le contexte universitaire, il vaut la peine de préciser que l'expérience ne rime pas toujours avec l'âge. Comme on l'a vu précédemment, l'âge moyen d'entrée en poste avoisine les 40 ans. C'est donc envisageable qu'une recrue à l'université ait connu une carrière dans un autre domaine avant d'obtenir un poste de professeur et que son mentor puisse avoir obtenu son poste après une trajectoire plus linéaire et, en conséquence, compter plus d'expérience à un plus jeune âge que le mentoré. Cette particularité du monde universitaire ne nécessite pas pour autant une redéfinition de la relation. L'objectif du mentor est d'accompagner la recrue dans sa socialisation à un nouveau champ, en s'appuyant principalement sur sa propre expérience. Le caractère idiosyncrasique de l'expérience du mentor peut constituer un frein à l'accompagnement, puisque le mentor ne peut transmettre que sa vision, la façon dont il a vécu les étapes d'établissement en carrière, sans nécessairement bénéficier d'un portrait plus large.

En fait, le rôle du mentor est de présenter à la recrue une sorte de cartographie du champ et des enjeux qui lui sont propres. Il pourra aider la recrue à identifier les frontières du champ, qui joue quel rôle et quels sont les objets de lutte symbolique dans ce champ, bien entendu dans les limites imposées par son expérience personnelle.

La délimitation du champ dans lequel évolue les protagonistes constitue un défi qui va influencer la portée de l'accompagnement. Est-ce que le champ se

limite au département dans lequel a été engagée la recrue? À l'ensemble de l'université? Dans l'ensemble de son domaine de recherche? En fonction du champ retenu, est-ce que le mentor détient l'expérience et les capitaux nécessaires pour guider la recrue? Cette question est cruciale, c'est pourquoi la délimitation du champ dans lequel s'inscrit la relation permet de mettre en lumière les différents enjeux et acteurs impliqués. Par exemple, pour une recrue qui a été formée dans une université avec facultés, une embauche dans le réseau de l'Université du Québec peut déstabiliser, avec l'existence d'instances jusque-là inconnues. Comment distinguer un département d'un module? Si le mentor connaît bien la différence, il pourra guider adéquatement la recrue, mais dans le cas contraire, les deux protagonistes vont se situer au même niveau, ce qui n'aidera pas la recrue. Les enjeux discutés dans la relation mentorale peuvent toucher à plusieurs champs et forcément, mettre en scène différents acteurs qui se disputent divers enjeux. Il importe donc de délimiter le champ dans lequel se déroule le mentorat pour s'assurer que le mentor dispose des connaissances utiles à la recrue. En effet, la lutte qui se joue dans les différents champs présuppose une reconnaissance de l'enjeu de ce champ, enjeu qui l'est devenu parce que les agents qui évoluent dans ce champ l'ont reconnu comme tel. Souvent tacite, incorporé par le biais de l'habitus et devenu doxa, c'est-à-dire, ce qu'on prend pour acquis, l'accord autour d'un enjeu se concrétise justement par le fait de lutter pour cet enjeu, en acceptant d'entrer dans le jeu, de jouer le jeu de l'enjeu. « Ceux qui participent à la lutte contribuent à la reproduction du jeu en contribuant plus ou moins selon les champs, à produire la croyance dans la valeur des enjeux » (Bourdieu, 1980, p. 115). Ainsi, « à travers la connaissance pratique des principes du jeu qui est tacitement exigée des nouveaux entrants, c'est toute l'histoire du jeu, tout le passé du jeu, qui sont présents dans chaque acte de jeu » (Bourdieu, 1980, p. 116).

Donc, le rôle du mentor consiste à aider la recrue à définir le champ et ses occupants tout en permettant de bien cerner les enjeux qui s'y jouent. Le mentor peut aider à présenter les collègues, faire l'historique des décisions prises en assemblée départementale ou des conflits qui ont marqué l'histoire de l'université ou du département. En transmettant sa vision des choses, le mentor va participer à la socialisation de la recrue, selon sa propre perspective, ce qui veut dire que le mentor peut renforcer les pratiques et les valeurs encouragées dans son champ, mais Bourdieu dirait que ce faisant, il va encourager l'orthodoxie, car le mentor aura tout avantage à décrire à la recrue une situation qui l'avantage, qui ne lui fait pas perdre ses acquis ou son statut. Par exemple, si le mentor bénéficie de subventions des organismes subventionnaires, il peut socialiser la recrue à faire de même, à lui prodiguer des conseils, à lui faire connaître l'importance des publications dans des revues avec comité de lecture, à l'encourager à écrire des articles plutôt que des livres,

de manière à permettre à la recrue d'amasser le type de capital symbolique spécifique à ce champ.

Gagnon (2017) termine la définition de cette étape en indiquant que la relation de soutien est « orientée vers le développement professionnel et personnel des deux parties impliquées » (p. 90). Est-ce le cas à l'université? Indéniablement, le mentorat permet à la recrue un meilleur développement professionnel, mais il est sûrement envisageable qu'un mentor tire un avantage à l'accompagnement d'une recrue. Dans la mesure où il détient les capitaux symboliques valorisés, son bénéfice pourrait se situer surtout dans la sphère personnelle en ressentant la satisfaction de la transmission de son savoir. Toutefois, le mentor pourrait considérer la recrue comme une nouvelle collaboratrice et faire en sorte que tous les deux en tirent un avantage sur le plan professionnel. Encore ici, tout dépend des capitaux symboliques du mentor et de sa position dans le champ.

L'ajustement de l'habitus

Dans la deuxième étape du processus identifiée dans la définition de Gagnon (2017), l'accompagnement mentorale se présente comme « [...] une relation de réciprocité volontaire profondément dynamique et interactive où les actions et l'engagement des acteurs permettent la coconstruction de savoirs et de solutions répondant aux besoins, aux défis et aux objectifs personnels et professionnels du mentoré » (p. 90).

Cette étape met à l'avant-plan le caractère volontaire de la relation et la coconstruction, ce qui souligne l'apport des deux parties dans la relation. Contrairement à un entraînement où une personne en autorité décrit les tâches à accomplir à une recrue qui doit les reproduire, l'accompagnement mentorale suppose une relation d'aide entre collègues, mais laisse une liberté d'action à la recrue. Le mentor, par sa plus grande connaissance du champ et des enjeux qui s'y jouent, profite d'une certaine longueur d'avance, puisque son habitus est déjà adapté au champ. Pour la recrue, un ajustement de l'habitus peut s'avérer nécessaire. Comme on l'a déjà abordé, le développement de l'habitus ne s'arrête pas à une étape du cheminement individuel et évolue constamment. Cet ajustement de l'habitus sous-entend également un apport de la recrue à la structuration du champ. Par exemple, un département qui accueille plusieurs recrues peut en arriver à développer des pratiques différentes, car les nouveaux venus remettent en question les façons de faire. Bourdieu (2015) mentionnait d'ailleurs qu'on ne peut pas « décrire les agents sociaux comme de la limaille qui serait ballottée au gré des rapports de force, des forces polaires qui structurent le champ » (p. 449). Comme le sous-entend Gagnon (2017) quand elle traite de coconstruction, les recrues participent concrètement, par leurs actions, à la structuration du champ et éventuellement à sa transformation. Bourdieu (2015) décrit d'ailleurs cet ajustement :

Il arrive que des gens soient, comme on le dit aujourd'hui, « mal dans leur peau » – en fait, cela veut dire « mal dans leur position » : ils n'ont pas les dispositions normalement prévues par la position et ils font craquer la position, ils la déforment. Il y a une espèce de lutte entre les dispositions et la position : normalement, la position triomphe (on dit : « il s'est bien adapté »), mais parfois les gens peuvent transformer la position de manière à ce qu'elle soit conforme à leurs disposition – et c'est un facteur important de changement dans le monde social. (p. 957-958)

Cette relation de réciprocité volontaire entre un mentor et une recrue permet justement de faciliter l'ajustement des dispositions de la recrue aux exigences de son nouveau poste et on pourrait penser qu'elle accélère le processus d'ajustement en rendant plus explicites des attentes ou des exigences qui resteraient autrement implicites. Les recrues qui peuvent compter sur un habitus plus naturellement adapté à leurs nouvelles fonctions s'en tirent généralement plus facilement, alors que d'autres peuvent passer des années à vivre un sentiment d'imposteur, comme s'ils n'appartenaient pas vraiment au monde universitaire. Pensons à une nouvelle professeure qui arrive en poste après avoir offert plusieurs charges de cours, qui a travaillé comme auxiliaire de recherche dans plusieurs projets, qui a publié des articles sur sa thèse, qui a participé à la rédaction de demandes de subvention de recherche et qui s'est impliquée dans diverses instances à titre d'étudiante. Cette professeure ne devrait pas trop se sentir « mal dans sa position » pour reprendre les termes de Bourdieu. Par le fait même, elle pourrait ne pas ressentir le besoin de bénéficier d'un accompagnement, puisqu'à certains égards, elle se trouve mieux adaptée au champ que des professeurs qui y évoluent depuis plus longtemps, mais qui seraient dotés d'un bagage différent, moins proche de l'habitus valorisé à l'université. On peut penser que la situation diffère pour un nouveau professeur qui occupait un emploi dans un domaine donné et qui obtient un poste à l'université sans détenir de doctorat puisque son expertise pratique se trouve davantage valorisée dans ce domaine qu'une expérience de recherche. Cette dernière recrue risque de profiter davantage d'un accompagnement mentorale qui permettra un ajustement de l'habitus plus rapide par les conseils prodigués par le mentor, sans avoir à découvrir par lui-même les tenants et aboutissants de la tâche professorale, contrairement à la première recrue qui détenait un habitus mieux ajusté à son entrée en poste.

L'atteinte de la maîtrise pratique de la pratique

La troisième partie de la définition de Gagnon (2017) révèle qu'on attend du mentor qu'il agisse plutôt en tant que guide et non comme un « expert détenteur de connaissances et dont le rôle est de susciter la pratique réflexive du mentoré afin que celui-ci puisse de lui-même analyser sa situation, identifier ses besoins, se fixer des objectifs et mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les atteindre » (p. 90). À cette étape du processus d'accompagnement, on met de l'avant la réflexivité de la recrue qui doit

mobiliser ses apprentissages et nouvelles connaissances afin de les appliquer à sa situation. Pour illustrer cette étape, partons d'une situation assez courante : la prise de parole dans une réunion ou une assemblée départementale. La plupart des recrues vont demeurer discrètes durant leurs premières réunions, observant un peu en retrait les échanges et tentant de se débrouiller avec le langage qui s'y tient, souvent bourré d'acronymes propres à leur université. Les discussions avec un mentor permettent alors de clarifier les acronymes, expliquer le rôle de chacune de ces instances, revenir sur des discussions en situant l'historique des enjeux traités, expliquer pourquoi, dans tel contexte, telle personne a fait tel commentaire. La recrue peut donc assimiler cette nouvelle information et sera alors mieux armée pour intervenir à son tour. Bourdieu dirait que la recrue incorpore l'habitus propre au champ dans lequel elle évolue, ce faisant, développe son sens pratique.

Ce sens pratique « lui permet d'agir comme il faut (ὅς δεῖ disait Aristote) sans poser ni exécuter un « il faut », une règle de conduite » (Bourdieu, 1997, p. 166). Cependant, ces dispositions à agir d'une certaine façon passent inaperçues, puisque dans le quotidien, elles paraissent tellement évidentes et allant de soi. Ce sens pratique permet l'anticipation du jeu qui se déroule dans l'espace connu, renforçant le sentiment d'être à sa place.

En raffinant la définition de son concept, Bourdieu (1987) distingue deux formes au sens pratique : une maîtrise pratique de la pratique et une maîtrise symbolique de la pratique. La maîtrise pratique de la pratique rend possible l'adoption de stratégies par l'agent sans que ce dernier y pense consciemment en adoptant des stratégies conformes, à la fois aux règles et à la logique du champ dans lequel l'agent se trouve, de même qu'à la position occupée par l'agent dans le système. Le caractère inconscient importe à la compréhension de ce concept, car la vie quotidienne ne se prête pas à une réflexion constante au sujet de nos actions. Une telle « pleine conscience » risquerait d'entraîner une forme de paralysie comme le mille-pattes à qui on demande quelle patte il bouge en premier lorsqu'il marche. Pour revenir aux premières assemblées départementales d'une recrue, on peut penser qu'à mesure que se développe sa maîtrise pratique de la pratique, la recrue interviendra plus spontanément dans les échanges, puisqu'elle en connaît les tenants et aboutissants.

Or, lorsqu'une situation nouvelle se présente et que la réponse exigée par cette situation n'est pas inscrite dans l'habitus de l'agent, une autre notion entre en jeu, celle de la maîtrise symbolique de la pratique, c'est-à-dire la capacité d'engendrer des pratiques non spontanées, ou conscientes, qui sont le fruit d'un raisonnement formel obéissant à des règles spécifiques (Bourdieu, 1987). À travers le processus d'accompagnement mentorale, la recrue en viendra à adopter une réflexivité sur son action qui transformera la maîtrise symbolique de la pratique (une réflexion théorique sur l'action) en maîtrise pratique de la pratique (une intervention spontanée, pertinente et adaptée aux situations).

En effet, comme il en a déjà été question, le sens pratique ou la maîtrise pratique de la pratique règle et ajuste les pratiques aux situations. L'agent, à force d'évoluer dans un champ, développe le sens du jeu, car « le bon joueur, qui est en quelque sorte le jeu fait homme, fait à chaque instant ce qui est à faire, ce que demande et exige le jeu » (Bourdieu, 1987, p. 79). Ainsi, le joueur évoluant dans un champ dans lequel il possède tous les capitaux importants, évolue paradoxalement en toute liberté dans ce champ, bien que ce soit ce champ qui l'a « contraint » ou socialisé à être libre dans ce champ-là.

Le sens pratique est le produit de l'intériorisation d'un habitus propre à un champ, permettant, à un acteur qui le possède, de savoir « [...] ce qui est à faire dans une situation donnée ou ce que l'on appelle en sport, le sens du jeu, art d'anticiper l'avenir du jeu qui est inscrit en pointillé dans l'état présent du jeu » (Bourdieu, 1994, p. 45). Pour reprendre l'analogie sportive, le joueur qui a le sens du jeu ne se placera pas où est la rondelle (ou le ballon ou la balle), mais bien où sera la rondelle. Cette capacité d'anticipation devient sens pratique lorsqu'elle est naturelle, lorsque l'acteur agit de manière évidente dans un champ, comme si tout allait de soi, témoignant ainsi de sa parfaite adaptation au champ dans lequel il se trouve.

À mesure que se développe le sens pratique de la recrue, le processus d'accompagnement progresse vers la quatrième étape qui traite de l'autonomisation.

La transformation de l'agent vers le sujet

La dernière étape tirée de la définition de Gagnon (2017), met l'accent sur la recrue en indiquant que durant l'accompagnement, « le mentoré demeure le seul maître de son projet et dont la visée est l'autonomisation de ce dernier dans ses fonctions professionnelles » (p. 90). Sur ce point, on peut voir un parallèle évident entre l'accompagnement mentorale et l'encadrement aux cycles supérieurs, particulièrement au doctorat, qui vise la formation de chercheurs autonomes (Bégin, 2018).

Cette analyse place toutefois l'autonomisation comme dernière étape du processus d'accompagnement mentorale, car l'atteinte de la maîtrise pratique de la pratique, donc l'ajustement de l'habitus qui procure cette liberté d'action prend du temps et arrive nécessairement en fin de processus. Il semble difficile d'évaluer la durée nécessaire à l'ajustement de l'habitus, variant d'une personne à une autre, selon les capitaux symboliques détenus à l'entrée en poste. Pour reprendre un exemple déjà évoqué, la professeure embauchée à la fin de son doctorat et qui possède déjà les capitaux valorisés (publications, bourses, subventions) risque de s'adapter plus rapidement qu'un autre en provenance d'un champ professionnel beaucoup plus loin du champ de la recherche et de ses exigences.

Dans son œuvre, Bourdieu porte une attention pointilleuse aux mots. Contrairement à plusieurs sociologues qui utilisent le terme « acteur » pour parler des individus qui interagissent socialement, Bourdieu s'y est toujours refusé, sous prétexte que l'utilisation du terme « acteur » sous-entendait une partition préalablement écrite et jouée par les acteurs. Il utilisait plutôt le terme « agent ». Toutefois, fort de sa formation en philosophie, Bourdieu réservait une place particulière au terme « sujet », constituant l'ultime état de conscience d'un agent. C'est pourquoi il avance dans *Le sens pratique* que « la sociologie [...] offre un moyen [...] de contribuer, ne fût-ce que par la conscience des déterminations, à la construction autrement abandonnée aux forces du monde, de quelque chose comme un sujet » (Bourdieu, 1980, p. 40-41).

Dans l'accompagnement, l'étape ultime concerne justement l'autonomisation de la recrue. En développant un sens pratique, résultat de l'ajustement de son habitus, le mentorat permet à la recrue de prendre conscience de la distribution du capital symbolique dans le champ et des dynamiques qui en résultent. Ce faisant, elle peut prendre des décisions plus éclairées et agir plus librement, émancipée des déterminations possibles du champ. Cette autonomie dans le champ constitue le résultat attendu du processus d'accompagnement mentorat.

Après avoir présenté les mécanismes sociologiques à l'œuvre dans le processus d'accompagnement mentorat, il faut aussi réfléchir à l'intérêt des agents, en particulier des professeurs expérimentés à y participer. Pourquoi s'engageraient-ils dans le mentorat? La prochaine section présente deux importants défis et la conclusion de ce texte apporte quelques pistes de réflexion sans, évidemment, prétendre tout régler.

DES DÉFIS À RELEVER

Dans le contexte de l'accompagnement mentorat, le mentor joue un rôle crucial dans la réussite de l'expérience. Il doit rendre explicite l'implicite, en explicitant les règles de fonctionnement du champ, permettant à la recrue d'acquérir les capitaux symboliques valorisés. Cette tâche peut s'avérer ardue, puisque le mentor évolue dans le champ, sans nécessairement avoir pris conscience de sa place dans le champ, tellement sa situation lui semble naturelle. C'est pourquoi il importe de réfléchir à la partialité des mentors et à leur délicate sélection pour relever le défi d'un mentorat réussi.

Tenir compte de la partialité du mentor

À la différence de l'accompagnement durant les études de cycles supérieurs, où le directeur obtient une reconnaissance à la fois institutionnelle (dans sa tâche de professeur) et par les pairs (notamment lors de l'évaluation de demandes de subventions) de sa relation d'accompagnement, l'accompagnement d'une

recrue pose d'autres défis. Plutôt que former la relève scientifique, le mentor aide un collègue avec qui il sera potentiellement en compétition, sans en tirer de bénéfice direct. Cette situation représente le principal défi à surmonter pour la mise en place d'un accompagnement mentorale à l'université.

La compétition risque de s'atténuer si les deux professeurs impliqués dans le processus ne concourent pas pour les mêmes enjeux. Cette citation de Bourdieu permet de penser qu'à un moment donné, le professeur expérimenté détient suffisamment de capital pour ne pas se sentir menacé et conséquemment plus enclin à le partager, permettant autant à la recrue qu'au mentor d'y trouver leur compte :

Le jeu des différents joueurs dépendra donc à chaque moment de la structure de la distribution du capital, c'est-à-dire non seulement de la structure et du volume de capital possédé par un joueur, mais de la valeur relative, relationnelle, structurelle de cette structure de capital dans la structure de tous les capitaux de tous les agents possibles. (Bourdieu, 2016, p. 576)

En somme, la formation des mentors, cruciale comme le rapporte Gagnon (2017), pourrait constituer l'occasion idéale pour sensibiliser les futurs mentors à cet enjeu.

Déterminer collectivement le profil idéal du mentor

L'accompagnement mentorale à l'université peut prendre différentes formes, mais le modèle idéal est à définir. Le fait de convenir explicitement du profil recherché pour les mentors semble une avenue à privilégier pour la réussite du processus. Vaut-il mieux demander à un professeur expérimenté, voire en fin de carrière, d'accompagner le nouveau? Est-ce que la seule ancienneté contribue à faire un bon mentor? Probablement pas. Est-ce préférable de cibler les professeurs qui se démarquent, qui répondent aux critères et exigences implicites et explicites d'un groupe ou d'une unité administrative pour accompagner les nouveaux et les guider les bonnes pratiques en vigueur dans le champ? Cette avenue semble plus prometteuse, mais potentiellement délicate. En effet, comment écarter un professeur très expérimenté qui ne fait plus de recherche alors que son unité valorise fortement cette composante de la tâche? En fait, la reconnaissance à la fois par les pairs et par l'établissement universitaire semble deux conditions importantes d'une implication des expérimentés dans l'accompagnement mentorale. Si une unité administrative décrète, en toute collégialité, que la transition des recrues constitue une priorité et qu'en conséquence, le mentorat s'en trouve valorisé, les chances de succès d'un tel programme augmentent. Si le groupe s'entend pour définir les qualités et critères requis pour devenir mentor, on s'approche de la situation idéale. En plus, si l'établissement universitaire y ajoute une reconnaissance officielle, notamment par la convention collective, l'accompagnement mentorale s'établira alors comme une pratique normale et reconnue pour les personnes qui y consacrent du temps.

CONCLUSION

Dans un contexte où l'entrée dans la carrière professorale constitue pour plus d'une personne un grand défi à relever, l'accompagnement mentorale semble une avenue toute désignée. Nous avons vu que pour la recrue dans la carrière professorale, les attentes et les règles de fonctionnement du champ peuvent paraître floues, ce qui entraîne une mise en échec de leur habitus. De leur côté, les professeurs expérimentés, généralement plus à l'aise avec le fonctionnement, les codes et les enjeux propres à leur champ ou à leur unité de travail, peuvent aider les recrues à surmonter ce défi. Cette façon de voir peut donner l'impression d'enfoncer des portes ouvertes, comme l'expliquait Bourdieu à ses étudiants du Collège de France :

Durkheim disait que la difficulté spéciale de la sociologie tient au fait que, précisément, nous croyons connaître le monde social parce que nous y sommes comme des poissons dans l'eau, nous savons y vivre. Cette illusion de la transparence et de la maîtrise immédiate du monde social est, selon Durkheim, l'obstacle fondamental à la connaissance scientifique du monde social. (Bourdieu, 2015, p. 216)

Or, l'analyse du processus d'accompagnement mentorale ne s'avère pas si simple. C'est pourquoi nous avons proposé une analyse sociologique du processus d'accompagnement tel que défini par Gagnon (2017) afin de l'enrichir d'une perspective plus large alliant le point de vue de l'individu à son inscription dans un champ social. L'inextricable relation qui unit l'habitus et le champ dans l'œuvre de Bourdieu permet justement de prendre en considération la complexité du phénomène.

L'analyse sociologique du contexte (champ social) et des caractéristiques individuelles des agents qui y évoluent (habitus) permet de prendre conscience des défis à relever pour les unités administratives (départements, par exemple) ou les établissements universitaires qui voudraient mettre en place un processus d'accompagnement mentorale. En effet, comment s'entendre collectivement sur le profil du mentor idéal; comment convaincre des collègues à consacrer du temps pouvant servir à autre chose de plus « productif » pour encadrer une recrue; comment aider les mentors à prendre conscience de leur partialité dans le processus d'accompagnement?

Dans ce contexte, les conditions essentielles à la réussite se résument à deux choses : l'engagement collectif des personnes impliquées et la reconnaissance du travail effectué par les mentors. Sans l'aval des assemblées départementales impliquées, un accompagnement systématique des recrues s'envisage difficilement. Bien entendu, quelques collègues peuvent se soutenir informellement, en raison d'atomes crochus, mais pas nécessairement de manière formelle. En fait, pour que l'accompagnement mentorale puisse s'établir dans les universités, une forme de reconnaissance semble nécessaire. Elle pourrait être symbolique, par une valorisation de cette tâche lors des

évaluations statutaires, mais elle pourrait également se traduire concrètement par un allègement de tâche ou par l'octroi de sommes à consacrer à la recherche, par exemple pour l'embauche d'assistants. Pour y arriver, une collaboration entre les universités et les syndicats de professeurs semble essentielle. Évidemment, les universités de grande taille peuvent plus facilement instaurer un programme d'accompagnement à l'échelle de l'établissement, puisqu'elles peuvent logiquement procéder à ce jumelage plus facilement et qu'elles disposent de moyens financiers permettant la reconnaissance de l'implication des mentors. Cet exercice constitue cependant un imposant défi pour les universités de petite taille.

En somme, cette brève incursion sociologique dans le domaine de l'accompagnement mentorale permet de constater la richesse de ce thème et montre la nécessité de réaliser d'autres projets de recherche sur le sujet afin d'outiller les personnes et les établissements universitaires impliqués dans l'accompagnement des recrues dans la carrière professorale.

NOTE

1 Ce titre de section constitue un hommage à Claude Laflamme (1942-2019), professeur à l'Université de Sherbrooke, codirecteur de ma thèse et mentor, qui m'a initié à Bourdieu et qui a déjà fait usage du même titre dans un de ses articles.

RÉFÉRENCES

- Bégin, C. (2018). Encadrer aux cycles supérieurs : étapes, problèmes et interventions. Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. (1980). Questions de sociologie. Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1987). Choses dites. Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1994). Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action. Seuil.
- Bourdieu, P. (1997). Méditations pascaliennes. Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). Science de la science et réflexivité : cours du Collège de France, 2000-2001. Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. (2015). Sociologie générale volume 1. Seuil.
- Bourdieu, P. (2016). Sociologie générale. volume 2. Seuil.
- Bourdieu, P., et Wacquant, L. (1992). Réponses : pour une anthropologie réflexive. Seuil.
- Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (2013). Les professeurs et les professeurs des établissements universitaires québécois : principales caractéristiques de l'année 2010-2011. Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2003). Renouveler le corps professoral à l'université : des défis importants à mieux cerner. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2002-2003.
- Deschenaux, F. (2013). Les enjeux de l'enseignement pour les professeurs d'université au Québec. Recherches en éducation, 17, p.103-114.
- Dyke, N. (2006). Le renouvellement du corps professoral dans les universités au Québec : profil et expérience des recrues en début de carrière. Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université.

Dyke, N. & Deschenaux, F. (2008). Enquête sur le corps professoral québécois. Faits saillants et questions. Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université. https://sppuqar.uqar.ca/images/1sppuqar/publications/FQPPU/enquete_corps_professoral.pdf

Gagnon, N. (2017). Portrait de l'accompagnement mentorale au regard de l'agir compétent des enseignants-mentors œuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario. [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. <https://doi.org/10.20381/ruor-711>

Leclerc, C., Bourassa, B., et Macé, C. (2017). Dérives de la recherche et détresse psychologique chez les universitaires. Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 19 (2). Consulté à <https://id.erudit.org/iderudit/1043423ar>

FRÉDÉRIC DESCHENAUX est professeur titulaire en sociologie de l'éducation à l'unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski. Ses travaux de recherche portent notamment sur les parcours scolaires et professionnels, l'insertion professionnelle et la formation des maîtres. Il est le directeur de la revue *Recherches qualitatives*. frederic_deschenaux@uqar.ca

FRÉDÉRIC DESCHENAUX is a full professor of the sociology of education in the Department of Educational Studies at the Université du Québec à Rimouski. His research focuses particularly on educational and professional pathways, professional integration, and teacher training. He is the director of the journal *Recherches qualitatives*. frederic_deschenaux@uqar.ca