

Renouvellement du corps professoral

dans les universités au Québec

**Profil et expérience
d'insertion des
recrues en début
de carrière**

FQPPU

Fédération québécoise
des professeures et professeurs
d'université

LE RENOUVELLEMENT DU CORPS PROFESSORAL DANS LES UNIVERSITÉS AU QUÉBEC

Profil et expérience d'insertion des recrues en début de carrière

Recherche exploratoire réalisée par
Nathalie Dyke, Ph.D.
Chercheure indépendante

Avril 2006

*Fédération québécoise des professeures
et professeurs d'université (FQPPU)
4446, boulevard Saint-Laurent
Bureau 405
Montréal (Québec)
H2W 1Z5
Téléphone : 514 843-5953
Télécopieur : 514 843-6928
Courriel : federation@fqppu.org
Site Internet : www.fqppu.org*

ISBN : 2-921002-13-2

Remerciements

Plusieurs personnes ont participé à la réalisation de cette recherche. Je tiens à remercier Cécile Sabourin, présidente de la FQPPU, et Bernard Colin, professeur à l'Université de Sherbrooke, pour leur participation aux phases initiales du projet. Je remercie également Guy Girard et Sophie Ducharme de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec pour leur collaboration relative à l'accès à certaines données quantitatives.

De chaleureux remerciements sont aussi exprimés à toutes les personnes qui ont participé aux groupes de discussion, ainsi qu'à tous les représentants et représentantes syndicaux dont la précieuse collaboration a permis l'organisation réussie de ces rencontres.

Je remercie également Frédéric Deschenaux, professeur à l'Université du Québec à Rimouski, Chantal Leclerc, professeure à l'Université Laval, et Pierre Lebuis, vice-président aux affaires internes à la FQPPU, pour leur lecture minutieuse de la version préliminaire de ce rapport.

Table des matières

Remerciements

LA PROBLÉMATIQUE

Le renouvellement du corps professoral : un point de vue syndical	1
Description de la recherche.....	4

PREMIÈRE PARTIE

Accès à la profession : un long périple	7
1.1 Candidats et candidates au doctorat.....	7
1.2 Durée des études doctorales et taux de diplomation.....	9
1.3 Abandon en cours d'études doctorales.....	11
1.4 Insertion professionnelle des titulaires de doctorat.....	12
1.5 Profil recherché des recrues.....	14
1.6 Préparation à la carrière professorale et nouvelles initiatives.....	16
1.7 Questions.....	19

DEUXIÈME PARTIE

Insertion dans le milieu	21
2.1 Caractéristiques particulières du travail professoral en début de carrière.....	21
2.2 Préoccupations des professeurs et professeures en début de carrière.....	23
2.3 Profil des recrues.....	25
2.3.1 Dénombrement.....	25
2.3.2 Recrues en début de carrière.....	28
2.4 Être professeur : le contact avec la réalité.....	30
2.4.1 Expériences d'insertion.....	32
<i>Insertion facile</i>	34
<i>Insertion laborieuse</i>	34
<i>Insertion perçue insurmontable</i>	35
2.4.2 Points de tension.....	36
<i>Équilibre entre les tâches</i>	36
<i>Financement de la recherche</i>	39
<i>Critères d'évaluation et reconnaissance</i>	42
<i>Conciliation travail-famille</i>	44

2.5	Stratégies d'adaptation.....	46
2.6	Rester ou partir ?	50

TROISIÈME PARTIE

Soutien nécessaire à la carrière professorale : pistes d'action syndicale.....

3.1	Rapport au syndicalisme universitaire.....	53
3.2	Pistes d'action proposées.....	55
3.3	Mesures concrètes.....	57

Bibliographie		59
----------------------------	--	-----------

Liste des tableaux et graphiques

Tableau 1	Effectif étudiant des universités québécoises au 3e cycle d'études, selon le régime d'études et le sexe, de 2000 à 2004.....	8
Tableau 2	Nombre de diplômes de doctorat décerné dans les universités québécoises, selon le sexe, de 1998 à 2004.....	9
Tableau 3	Insertion professionnelle des titulaires de doctorat, selon leur domaine d'études.....	13
Tableau 4	Situation des titulaires de doctorat en 2003, par domaine d'études pendant la semaine du 16 au 22 janvier 2005.....	14
Tableau 5	Nombre de recrues par secteur disciplinaire, 1991 à 2004.....	26
Graphique 1	Nombre de diplômes de doctorat décerné dans les universités québécoises, selon le groupe d'âge, de 2000 à 2004.....	10
Graphique 2	Évolution de l'effectif professoral régulier dans les universités au Québec de 1993 à 2004.....	27
Graphique 3	Taux de croissance de l'effectif professoral et de l'effectif étudiant inscrit à temps plein et partiel, 1994 à 2004.....	28
Graphique 4	Répartition des recrues au rang d'adjoint, par secteur d'embauche et par sexe, 2003.....	29

LA PROBLÉMATIQUE

Le renouvellement du corps professoral : un point de vue syndical

Depuis le début des années 2000, tant au Québec qu'au Canada, le milieu universitaire est en plein renouvellement de son corps professoral. Cette problématique constitue en fait un des principaux enjeux de la prochaine décennie. Rappelons que la décennie précédente avait été caractérisée par de nombreux départs anticipés à la retraite et par un quasi-gel de l'embauche dans plusieurs départements. Les compressions budgétaires massives des années 1990, en particulier la baisse drastique des transferts aux provinces destinés à l'éducation postsecondaire en 1994, ainsi que l'objectif de « déficit zéro » du gouvernement québécois, ont eu des effets négatifs que le milieu continue de subir en 2006. Cette situation de sous-financement a fait en sorte que le corps professoral total au Québec a été littéralement déplumé de 11,5 % de ses effectifs entre 1994 à 1999 et que les conditions de travail n'ont cessé de se détériorer depuis.

En 2001, le gouvernement québécois a consenti à réinvestir 300 millions de dollars dans les universités québécoises. Du côté fédéral, la stratégie a consisté à financer les activités de recherche de façon ciblée par l'intermédiaire de chaires de recherche, de la mise sur pied de la Fondation canadienne pour l'innovation et d'autres mesures directes qui ont aussi touché le développement des infrastructures de recherche (équipement, laboratoires, etc.). Or, d'un côté comme de l'autre, le réinvestissement n'a pas permis de renflouer les coffres des budgets pour le fonctionnement de base des universités. Selon une étude réalisée en 2003 par un comité conjoint entre la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) et le ministère de l'Éducation du Québec, les universités continuent d'essayer un manque à gagner annuel de 375 millions de dollars.

En 2003, le Conseil supérieur de l'éducation estimait que les universités québécoises allaient devoir recruter une moyenne de 614 professeurs et professeures réguliers par année jusqu'en 2008 afin de combler le manque d'effectifs et répondre aux besoins d'une population étudiante en pleine croissance. De son côté, la CREPUQ avançait une moyenne de 1067 nouvelles embauches. Depuis 2001, une moyenne annuelle de 665 professeurs et professeures a été embauchée, mais compte tenu du taux de sortie annuel de près de 6,5 %, le nombre total de professeurs et professeures supplémentaires ne correspond pas encore à l'effectif relevé dix ans plus tôt avant les coupures budgétaires. Selon la CREPUQ, les universités auraient besoin en réalité de 1340 professeurs et professeures supplémentaires.

Au-delà des sommes d'argent et du dénombrement des effectifs, il est impérieux de comprendre que le renouvellement du corps professoral se déroule dans un contexte où la carrière professorale a connu de profondes transformations depuis une vingtaine d'années. Fort bien documentées (Bertrand, 2004), les transformations en cause portent sur l'alourdissement des tâches, la surcharge de travail et la dévalorisation de l'enseignement au premier cycle qu'éprouve un grand nombre de professeurs et professeures réguliers. L'articulation entre les tâches d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité (interne et externe) est devenue difficile à atteindre, comme si le travail professoral avait évolué vers une fragmentation de plus en plus grande de ses différentes tâches au point de disloquer les liens entre l'enseignement et la recherche alors que leur étroite relation est essentielle pour la qualité de l'ensemble des services universitaires.

Dans ce contexte, il y a sérieusement lieu de s'interroger sur les impacts que le sous-financement a eus sur la liberté académique des professeurs et professeures, sur leurs conditions de travail et, par extension, sur la mission même de l'université. En quête permanente de financement, les professeurs et professeures sont contraints de travailler en réseau ou en partenariat stratégique afin de répondre aux orientations privilégiées par les organismes subventionnaires pour obtenir les fonds de recherche convoités. Le travail de recherche tend de plus en plus à être défini par des pressions extérieures au milieu et aux différentes communautés de chercheurs et chercheures.

Par ailleurs, dans un contexte de compétition pour les budgets, les locaux et l'équipement, et même pour les étudiants gradués, la collégialité, censée être au cœur des rapports interpersonnels dans le milieu universitaire, s'est vue de plus en plus pervertie et détournée à des fins abusives. Le harcèlement psychologique, l'abus de pouvoir et l'épuisement professionnel sont devenus des réalités (Leclerc, Sabourin et Bonneau, 2006). En 2004-2005, pour l'ensemble du réseau de l'Université du Québec, les antidépresseurs ont figuré au deuxième rang des réclamations les plus fréquentes soumises par les professeurs et professeures assurés et le nombre de prestations versées pour le remboursement de consultations auprès de psychologues a augmenté de 4,6 %¹. Depuis 2001, 55 % des causes d'invalidité au sein du corps professoral sont liées à des maladies du système nerveux et sensoriel. Le corps professoral de nombreux départements est présentement surchargé de travail et confronté à des exigences de rendement aberrantes qui ne tiennent pas compte de la réalité quotidienne du travail professoral.

Alors que l'université est un bien public qui existe d'abord et avant tout pour donner accès au plus grand nombre possible de citoyens et citoyennes au développement et au partage des connaissances, et dont la mission consiste aussi à développer la fonction critique dans un espace d'échanges libres et distants des rapports dominants du pouvoir, la vision de l'université promue ces dernières années ébranle les fondements même de l'institution. Au gouvernement provincial, la tendance actuelle est d'utiliser les activités de recherche universitaire de façon à établir la position du Québec au sein de l'économie mondiale du savoir et de l'inscrire dans la grande mouvance de la concurrence internationale. Au fédéral, le même discours prévaut. On y considère que les activités de recherche et de développement constituent la pierre angulaire de la croissance économique des sociétés. L'idée de la concurrence à l'échelle internationale, mais aussi entre les universités des différentes provinces canadiennes, est centrale dans cette vision qui est largement diffusée tant chez les administrateurs universitaires que chez les décideurs politiques.

Outre ces grandes tendances, le renouvellement du corps professoral se déroule aussi dans un contexte où l'attrait pour la carrière professorale est relativement faible. Le nombre d'étudiants au doctorat a considérablement augmenté depuis une dizaine d'années, mais le taux d'abandon continu d'être fort élevé, près de 50 %, et le pourcentage de diplômés qui choisissent la carrière professorale universitaire reste sous le seuil de 30 %. Il est difficile de prétendre à une pénurie de doctorants au Québec, car le nombre de diplômés au doctorat reste suffisant pour assurer une relève du corps professoral, mais il faut reconnaître le sérieux problème d'attrait qui prévaut envers la carrière professorale et ses conditions de travail.

¹ Ces données proviennent d'un document de travail préparé par la Direction des affaires financières de l'Université du Québec.

Au Québec, contrairement aux États-Unis où différents programmes de formation à la carrière professorale sont implantés en cours d'études doctorales dans plusieurs universités pour les futurs professeurs (Wulff et Austin, 2004), il ne semble pas y avoir une stratégie planifiée au sein des établissements universitaires pour attirer et préparer les bons candidats à la carrière professorale. Une socialisation se fait néanmoins en cours d'études doctorales, mais la préparation à la carrière repose principalement sur des stratégies individuelles et varie selon les secteurs. Chaque aspirant à la carrière construit sa propre feuille de route et son bagage d'expérience de recherche et d'enseignement perçu nécessaire pour pouvoir poser éventuellement sa candidature comme professeur adjoint dans la discipline de son choix.

Le problème de la préparation à la carrière professorale est débattu depuis plusieurs années déjà en Europe de l'Ouest et aux États-Unis au point où plusieurs pays ont décidé de repenser la formation doctorale. Les principaux points de débat portent sur la trop longue durée des études, les embûches financières, les exigences démesurées d'accès à la profession – incomparables à ce qu'ont connu les générations précédentes de professeurs et professeures –, l'accès tardif à la permanence et la difficile conciliation travail-famille. Devant cet état des choses, le mouvement syndical universitaire en Europe (Enders et de Weert, 2004) propose que les études doctorales soient désormais considérées comme le point de départ de la profession, rémunérées en conséquence et permettant de cumuler des années d'ancienneté afin de rendre la permanence d'emploi moins tardive. Il reste à voir si les solutions proposées sont judicieuses pour le contexte québécois ou s'il n'y aurait pas lieu de réfléchir à d'autres façons de rendre le milieu universitaire québécois plus attrayant comme lieu de travail.

Au Québec, la problématique du renouvellement du corps professoral a surtout été étudiée ces dernières années par les administrateurs universitaires et par le gouvernement qui y font allusion davantage en terme de pénurie éventuelle, de concurrence à entretenir avec les autres pays et de besoins d'une main-d'œuvre hautement qualifiée pour répondre aux impératifs de la société du savoir. De son côté, le mouvement syndical commence à se positionner sur le sujet. Certains points de vue critiques ont été formulés dont ceux de l'Association canadienne des professeures et professeurs d'université (ACPPU) et de la FQPPU, notamment dans un document intitulé *L'Université à venir. Le renouvellement du corps professoral*, en 2004 et qui, rappelons-le, formule les conditions nécessaires à une véritable relève :

- la valorisation de la profession,
- un soutien accru aux futurs candidats,
- des critères d'embauche et d'accueil en conformité avec le rôle de l'université,
- un appui additionnel aux professeurs et professeures en poste,
- un retour à des pratiques de gestion collégiales,
- la valorisation de l'engagement syndical.

Or, au-delà des prévisions sur les effectifs nécessaires et au-delà des différents positionnements des divers acteurs concernés, il existe peu de données disponibles sur la composition de ce nouveau corps professoral et sur l'expérience d'insertion dans le milieu

dans le contexte actuel de sous-financement. Il s'agit pourtant de l'intégration d'une nouvelle génération de professeurs et professeures qui aura une profonde influence sur l'avenir du travail professoral. Avec une telle augmentation et une telle concentration des activités de recherche et de développement dans le secteur de l'enseignement supérieur au Québec, il est étonnant de constater à quel point peu d'intérêt a été porté jusqu'à date à l'expérience professionnelle globale du personnel enseignant universitaire.

D'un point de vue syndical, il est aujourd'hui impérieux de mieux connaître le profil des recrues. Les organisations syndicales ont peu étudié à ce jour la réalité des professeurs et professeures de façon systématique et dans une perspective d'action collective. Compte tenu du contexte décrit plus haut, une grande vigilance s'impose à l'égard de la dynamique qui est en train de s'installer et des schèmes dominants d'organisation du travail, alors que les conditions de travail sont au cœur de la problématique du renouvellement du corps professoral.

Devant la grande hétérogénéité du corps professoral tant sur le plan des disciplines et des démarches intellectuelles que sur celui des trajectoires et des types de professeurs et professeures, mais aussi des cultures institutionnelles, le défi pour le mouvement syndical est d'articuler une position commune pour l'ensemble du corps professoral et qui intégrerait le point de vue des recrues. Sans la formulation d'un discours commun, il y a un risque accru d'atomisation et de dilution d'un rapport de force nécessaire à la défense de certaines valeurs fondamentales dont la liberté académique et la posture critique des universitaires.

Plus fondamentalement encore, la question du renouvellement du corps professoral porte aussi sur la modernisation de l'université. L'arrivée de nouveaux professeurs et professeures peut être porteuse de changements pour l'université. Chose certaine, il s'agit d'une occasion de repenser les liens qui unissent les différents acteurs en jeu, au premier chef les professeurs et professeures et leurs associations syndicales, et la façon dont ils souhaitent se positionner, les luttes à entreprendre. Le renouvellement du corps professoral représente aussi une occasion de revoir les priorités syndicales.

Description de la recherche

Dans ce contexte global, une recherche exploratoire a été entreprise de février 2005 à janvier 2006 afin de recueillir le maximum d'informations possibles sur le profil et l'expérience d'insertion professionnelle des recrues dans les universités au Québec. L'objectif de cette recherche exploratoire est double. D'une part, il s'agit de mieux connaître la nouvelle génération de professeurs et professeures qui intègre présentement le milieu universitaire et de comprendre leur expérience d'insertion dans le contexte actuel. La recherche a privilégié les recrues en début de carrière, c'est-à-dire les personnes embauchées depuis six ans et moins. Cette caractéristique correspond à la typologie utilisée dans les écrits sur le sujet où les professeurs et professeures en début de carrière sont suivis de ceux en milieu de carrière, c'est-à-dire ayant de sept à 25 ans d'expérience et ceux en fin de carrière avec plus de 25 ans d'expérience. Un certain pourcentage des nouvelles embauches est constitué de professeurs et professeures avec expérience, mais la grande majorité d'entre eux sont en début de carrière. L'attention portée aussi aux professeurs et professeures en début de carrière se justifie également du fait qu'ils occupent une position précaire compte tenu de leur statut non permanent et que les premières expériences des nouveaux professeurs et professeures

dans leur milieu de travail constituent une phase critique de leur carrière et jouent un rôle crucial dans leur développement professionnel.

Le second objectif de cette recherche est de penser à des pistes d'action collective. Il s'avère primordial, d'un point de vue syndical, de bien connaître le profil et les préoccupations des nouveaux professeurs et des nouvelles professeures, de les soutenir dans leurs efforts d'intégration, mais aussi d'assurer une équité entre les genres, une répartition équilibrée entre les disciplines et les universités. Cette recherche exploratoire vise ainsi à mieux connaître les nouveaux membres des différents syndicats de professeurs et professeures, mais cherche aussi à créer un espace de discussion pouvant éventuellement déboucher sur des actions concrètes et rassembleuses.

Afin de répondre à ces deux objectifs, la première étape de la recherche a consisté à réaliser une recension des écrits sur le renouvellement du corps professoral dont les résultats ont été présentés au Congrès statutaire de la FQPPU en mai 2005. Simultanément, la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec a été approchée afin d'évaluer la possibilité de faire une étude spéciale sur le profil des recrues répertoriées dans l'Enquête sur le personnel enseignant (EPE) réalisée annuellement. Cette source de données est la seule au Québec qui puisse fournir un portrait quantitatif des recrues en début de carrière dans les établissements universitaires. Quelques données quantitatives ont pu être obtenues et sont présentées dans le rapport à la section sur le profil des recrues (deuxième partie, p. 25).

Pour approfondir le sujet, il a été convenu d'organiser des groupes de discussion à travers le Québec avec des professeurs et professeures en début de carrière. L'entrevue de groupe est reconnue comme un outil idéal pour effectuer une analyse de besoins, orienter des politiques ou encore planifier des projets. Cette méthode permet de connaître la perception, les attitudes, les croyances et les résistances de groupes cibles en donnant la parole aux individus concernés par la problématique (Simard, 1989). En recherche qualitative, l'interaction à l'intérieur des groupes favorise aussi la production de données introspectives, l'expression de réponses spontanées et l'émergence de points de vue critiques. Les avantages attribués à cette méthode répondent aux objectifs actuels de l'étude.

Grâce à la collaboration des syndicats de professeurs et professeures affiliés à la FQPPU, six groupes de discussion ont été organisés avec des recrues en début de carrière à l'emploi de huit universités différentes au Québec. Chaque groupe de discussion comptait entre huit et 12 participants et participantes pour un total de près de 60 personnes. Un effort a été déployé afin de solliciter la participation de membres provenant de disciplines différentes et selon un ratio équilibré entre les hommes et les femmes. Les groupes de discussion ont eu lieu de novembre 2005 à janvier 2006.

Chaque groupe a été rencontré avec la même grille de discussion. Les principaux thèmes abordés, identifiés à partir de la recension des écrits sur les préoccupations des professeurs et des professeures en début de carrière, ont porté sur les modalités d'embauche, l'intégration dans le milieu, la satisfaction au travail, la conciliation travail-famille et les pistes d'action possible. D'autres thèmes non prévus ont également fait surface à l'intérieur des différents groupes.

L'analyse des données qualitatives a été réalisée en suivant la méthode de l'analyse de contenu à partir des transcriptions des discussions. Une recherche de convergence et de divergence autour des thèmes proposés et ceux amenés spontanément par les participants et

participantes a été réalisée. Afin de préserver l'anonymat des professeurs et professeures rencontrés, aucune personne ni aucun établissement universitaire n'est identifié. La description des types d'insertion a été rédigée à partir de la convergence des expériences exprimées et non à partir de caractéristiques individuelles ou institutionnelles.

Cette recherche est importante dans la mesure où elle permet de mieux connaître le processus et les conditions qui mènent à la carrière professorale. Les données peuvent fournir l'information nécessaire à la prise de décision en matière de formation à la carrière professorale et de soutien à l'insertion professionnelle en milieu universitaire. Ce travail permet aussi de cerner, à partir de l'expérience d'une partie du corps professoral, quelle conception de l'université anime aujourd'hui le travail de recherche et d'enseignement qui s'y déploie.

Le rapport est divisé en trois parties. La première porte sur l'accès à la profession et montre comment la trajectoire menant à la carrière professorale est ardue et présente un attrait relativement faible chez les candidats et candidates potentiels. La deuxième partie aborde la question de l'insertion dans le milieu universitaire après l'obtention du diplôme de doctorat et tente de mieux cerner le profil des recrues en début de carrière embauchées depuis le début des années 2000. Les résultats des groupes de discussion y sont aussi présentés et font état des principales difficultés liées à l'insertion professionnelle des recrues. La troisième et dernière partie indique quelques pistes d'action collective proposées par les professeurs et professeures rencontrés dans le cadre de cette recherche.

PREMIÈRE PARTIE

1. Accès à la profession : un long périple

Il s'agit presque d'une lapalissade que d'affirmer que l'accès à la carrière professorale universitaire est difficile. La personne qui souhaite devenir professeur d'université doit franchir plusieurs étapes avec succès à l'intérieur d'un système de préparation à la carrière où la tradition consiste à ne pas prescrire de compétences en particulier, mais à viser un niveau d'excellence, principalement en recherche, défini à partir de critères plus ou moins flous et difficiles à uniformiser compte tenu de la diversité du travail professoral. En fait, l'essentiel de ce qu'il faut savoir sur les conditions d'accès à la profession se transmet en cours d'études doctorales et selon un processus de socialisation à la carrière qui varie selon les disciplines.

L'insertion dans le milieu commence déjà en cours d'études doctorales et représente un processus complexe où près de la moitié des candidats potentiels abandonnent en cours de route avant l'obtention du diplôme de doctorat. De façon générale, l'obtention du diplôme de doctorat combiné, dans certaines disciplines, à un stage postdoctoral effectué dans une université de préférence à l'étranger constitue aujourd'hui le point de passage obligé. À cela s'ajoute la plus grande expérience possible en recherche attestée par l'obtention de bourses de recherche, de nombreuses publications et présentations orales dans des congrès à caractère scientifique. Apprendre à enseigner n'est pas perçu comme une exigence fondamentale, mais plutôt un atout à posséder à son portfolio au moment de poser sa candidature à un poste. Connaître les rouages de l'administration d'un département universitaire ne fait pas partie des objectifs d'apprentissage ou de socialisation à la carrière professorale.

Les candidats et candidates à un poste de professeur arrivent à cette étape après un long parcours éducatif – généralement quatre ans au baccalauréat, deux ou trois ans à la maîtrise et environ six ans au doctorat. Les parcours à temps plein et ininterrompus sont l'exception plutôt que la règle. Selon les candidats, cette trajectoire est aussi entrecoupée de périodes d'emplois divers dans le milieu universitaire et/ou à l'extérieur. Pendant leurs études doctorales, ils ont aussi appris à vivre avec une certaine précarité financière. Selon une enquête de Statistique Canada (2005), les diplômés de doctorat ont déclaré avoir eu recours à différentes sources de fonds pour financer leurs études supérieures (bourses de doctorat, postes d'assistants à la recherche ou à l'enseignement, emprunts, épargne personnelle, assistance fournie par l'employeur et revenus d'emploi). Et les femmes davantage que les hommes utilisent leur épargne ou les gains personnels et familiaux comme principale source de fonds. Par ailleurs, 44 % des titulaires de doctorat au Canada ont déclaré avoir des dettes directement liées à leurs études au moment de l'obtention du diplôme.

1.1 Candidats et candidates au doctorat

Nous connaissons fort peu le profil des personnes intéressées par la carrière professorale au Québec. L'effectif inscrit à un programme de doctorat est vraisemblablement le plus représentatif des personnes qui se consacreront à la carrière professorale.

Tel que le tableau 1 l'indique, le nombre d'étudiants au doctorat n'a cessé d'augmenter depuis l'an 2000 pour atteindre un total de 11 409 inscrits en 2004, soit une augmentation de 23 % en seulement quatre ans. La grande majorité – soit près de 93 % – étudie à temps plein. En fait, le nombre d'étudiants à temps plein a aussi augmenté de 28 % entre 2000 et 2004, tandis que l'effectif à temps partiel a diminué de 40 %. Le nombre de femmes reste inférieur à celui des hommes, mais est en progression constante. En 2004, elles représentaient 46,8 % de l'effectif total quoique leur présence varie beaucoup d'un domaine à l'autre (en comparaison, en 1990, les proportions étaient de 64,7 % d'hommes et de 35,3 % de femmes au doctorat). Au Québec, selon les statistiques de l'Association canadienne pour les études supérieures (2004), pour l'ensemble des établissements universitaires au Québec, le nombre de diplômes de doctorat décernés a augmenté de 3,1 % entre 1991 et 2000 et de 10,3 % chez les femmes.

Tableau 1 Effectif étudiant des universités québécoises au 3e cycle d'études, selon le régime d'études et le sexe, de 2000 à 2004

Régime d'études	Sexe	2000	2001	2002	2003	2004
Temps plein	Féminin	3 458	3 512	3 757	4 426	4 914
	Masculin	4 133	4 123	4 452	5 247	5 663
Somme Temps plein		7 591	7 635	8 209	9 673	10 577
Temps partiel	Féminin	575	600	631	4 27	429
	Masculin	595	601	613	360	403
Somme Temps partiel		1 170	1 201	1 244	787	832
Somme 3e cycle		8 761	8 836	9 453	10 460	11 409

Source : Gestion des données sur les effectifs universitaires (GDEU), ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005.

L'effectif est concentré en sciences humaines (29 %), ensuite en sciences appliquées (20 %), en sciences pures (15 %) et en sciences de la santé (13 %). Les sciences de l'administration, les sciences de l'éducation et les lettres comptent respectivement près de 6 % de l'effectif au doctorat. Les autres domaines tels le droit, les arts et les études plurisectorielles réunissent ensemble près de 5 % de l'effectif total.

Par ailleurs, selon les données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), les personnes inscrites au doctorat ont principalement entre 25 et 29 ans, suivies du groupe des 30 à 34 ans, ensuite des 35 à 39 ans et des 40 à 44 ans. Selon une étude du Conseil national des cycles supérieurs (CNCS, 2001), peu d'étudiants aux cycles supérieurs sont parents. Les études à temps complet au troisième cycle rendent très difficile la formation d'une famille. Seulement 18,3 % des étudiants au doctorat vivaient en couple avec une personne à charge

et 2,6 % formaient une famille monoparentale en 2000, alors qu'en 1995, plus de 41 % des hommes et près de 65 % des femmes entre 25 et 34 ans au Québec étaient parents (Gouvernement du Québec, 1995).

1.2 Durée des études doctorales et taux de diplomation

Le temps nécessaire pour compléter un doctorat aujourd'hui est considérablement plus long que ce qui est officiellement attendu des institutions universitaires. La plupart des étudiants au doctorat n'arrivent pas à terminer leurs études à l'intérieur de quatre ans. Selon le Conseil national des cycles supérieurs (CNCS, 2001), 58 % des diplômés de doctorat mettent cinq ans et plus pour obtenir leur diplôme. Signalons que des différences importantes existent entre les domaines d'études. Près de 60 % des candidats au doctorat en sciences de la santé, en sciences appliquées et en génie réussissent à obtenir leur diplôme au bout de quatre ans. En sciences humaines et sociales, en arts et lettres et en éducation, plus de la moitié des étudiants mettent six ans et plus pour compléter leur programme.

Les études supérieures en sciences « exactes » se distinguent du fait que ces domaines reçoivent davantage de financement extérieur, que les doctorants sont en majorité intégrés dans des équipes ou laboratoires de recherche et que les contacts avec le directeur de thèse sont plus fréquents alors que dans d'autres domaines, la formation se fait de façon plus isolée. Une faible majorité d'étudiants au doctorat (54,3 %) est membre d'un groupe de recherche. Ce sont surtout les doctorants dans les sciences de la santé et dans les sciences pures et appliquées qui font partie d'un groupe de recherche. Les autres secteurs affichent une majorité écrasante d'étudiants ne faisant partie d'aucune équipe de recherche.

Tel que le tableau 2 l'indique, le Québec décerne une moyenne de 1150 diplômes de doctorat par année depuis 1998. Le nombre de diplômés évolue sensiblement d'une année à l'autre et tend à augmenter depuis 1999, mais reste en deçà du nombre de diplômes décernés en 1998. La proportion de femmes diplômées au doctorat reste relativement stable, autour de 42 % d'une année à l'autre.

Tableau 2 Nombre de diplômes de doctorat décerné dans les universités québécoises, selon le sexe, de 1998 à 2004

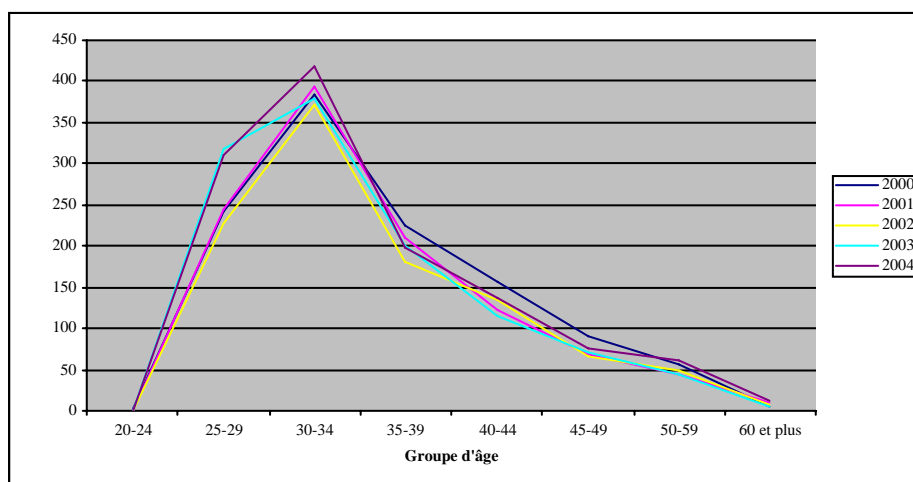
Sexe	Année						
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Féminin	n.d.	453	490	468	465	468	521
Masculin	n.d.	717	675	626	571	666	696
Somme Doctorat	1 231	1 170	1 165	1 094	1 036	1 134	1 217

Source : Gestion des données sur les effectifs universitaires (GDEU), ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005.

En 2003, sur les 18 établissements universitaires au Québec, 14 ont décerné des diplômes de doctorat. Selon les statistiques du MELS, les détenteurs d'un doctorat proviennent en ordre décroissant principalement de l'Université McGill (314 diplômes décernés), de l'Université Laval (241), de l'Université de Montréal (228), et ensuite de l'Université du Québec à Montréal (106), de l'Université de Sherbrooke (69), de l'Université Concordia (59), de l'Institut national de la recherche scientifique (35), de l'École Polytechnique de Montréal (31), de l'École des Hautes Études Commerciales (16), de l'Université du Québec à Chicoutimi (15), de l'Université du Québec à Rimouski (10), de l'École de Technologie Supérieure (7) et de l'Université du Québec à Trois-Rivières (3).

Comme l'illustre le graphique 1, la majorité des diplômés de doctorat ont en moyenne entre 30 et 34 ans, suivis du groupe des 25 à 29 ans, et des 35 à 39 ans.

Graphique 1 Nombre de diplômes de doctorat décerné dans les universités québécoises, selon le groupe d'âge, de 2000 à 2004



Source : Gestion des données sur les effectifs universitaires (GDEU), MELS, 2005.

Il est difficile de connaître avec précision les trajectoires des cohortes de candidats et candidates au doctorat dans les universités au Québec compte tenu de l'absence d'analyse systématique de leur parcours. Seules quelques données du MELS permettent d'obtenir des renseignements sur le taux de diplomation. À la fin de 2002-2003, un peu plus d'un candidat sur deux (57,5 %) s'est rendu jusqu'à la diplomation selon les indicateurs du MELS. Cette proportion évolue peu d'une année à l'autre, elle reste en moyenne autour de 54 % depuis 1990. Alors que l'obtention du doctorat est la seule étape de scolarisation qui soit encore franchie davantage par les hommes que par les femmes, les femmes au doctorat affichaient, pour la première fois, un taux de réussite supérieur (57,3 %) à celui des hommes en 2001 – leur taux de réussite n'a cessé d'augmenter depuis 1995 alors que celui des hommes est en baisse depuis 1995.

1.3 Abandon en cours d'études doctorales

La problématique de l'abandon au troisième cycle n'est pas nouvelle. Ici aussi, fort peu de données et d'analyses systématiques existent sur le phénomène concernant la situation au Québec. Selon le Conseil national des cycles supérieurs, 60 à 65 % des abandons en cours d'études doctorales se font lors de l'étape de la recherche et de la rédaction de la thèse, soit après plus de 4 ou 5 ans d'études au doctorat, ce qui représente une lourde perte tant pour l'université que pour les candidats qui y ont consacré de nombreuses années.

Selon l'Association canadienne pour les études supérieures (2003), les raisons pour lesquelles les candidats au doctorat ne terminent pas leurs études ou les terminent dans des délais très longs reposent sur les facteurs suivants :

- le financement insuffisant des étudiants,
- le manque de supervision constructive des étudiants,
- la conception inadéquate des programmes,
- l'isolement,
- la portée trop large du sujet de thèse,
- et le manque de préparation aux études supérieures.

Or le taux d'attrition varie selon les disciplines. Les sciences exactes sont caractérisées par de faibles taux d'abandon en cours de thèse, des durées d'études également plus faibles et des taux de financement plus élevés. En revanche, les lettres, sciences humaines et sociales connaissent des taux d'abandon plus élevés (autour de 60 %), des durées d'études plus longues (près de 7 ans) et des taux de financement plus faibles. Selon le Conseil national des cycles supérieurs, les étudiants inscrits en arts, en sciences de l'éducation, en sciences humaines, en lettres et en sciences de l'administration abandonnent davantage que ceux inscrits en sciences pures et appliquées et en sciences de la santé.

Selon une étude réalisée en France, la discipline du doctorat est un des déterminants essentiels de la probabilité de ne pas terminer la thèse (Moguérou *et al.*, 2003). Les conditions de la thèse, avec emploi ou non, l'insertion dans une équipe et le financement ont des influences directes sur le taux d'attrition. Les principales raisons avancées par les individus pour justifier leur abandon en cours d'études doctorales sont d'avoir trouvé un emploi (dans 40 % des cas), des raisons financières (dans 30 % des cas) et d'être lassé de faire des études (dans 23 % des cas). Aussi, le fait d'avoir eu un enfant durant la thèse influence la probabilité de ne pas la terminer surtout pour les femmes inscrites en sciences humaines et sociales.

Une des raisons principales recensée dans les écrits porte sur la structure des études supérieures et le processus menant à la diplomation, davantage que sur les capacités intellectuelles des étudiants ou sur le financement (Lovitts, 2001 ; Cude, 2001). Une étude menée en 1995 aux États-Unis (Nyquist *et al.*, 1999) révèle qu'un nombre important

d'étudiants sont de plus en plus ambivalents face à leur intention de devenir professeur d'université au cours de leurs études doctorales, et examinent la possibilité de choisir une autre trajectoire professionnelle. Plusieurs dénominateurs communs sont exprimés quant à leur expérience de formation : la tension ressentie à l'adaptation nécessaire aux normes du milieu universitaire, les messages ambigus reçus à propos des priorités à privilégier, et les demandes récurrentes de soutien.

Cette étude américaine a ainsi relevé que les études doctorales s'accompagnent, pour un pourcentage élevé des candidats et candidates, d'un désillusionnement face à la vie universitaire, d'un mélange d'enthousiasme face à la possibilité de se pencher sur un objet d'étude passionnant et de déception devant la culture du milieu universitaire. Déjà en cours de formation, des messages contradictoires sont reçus sur l'importance à accorder au développement des compétences en recherche et en enseignement. La confusion qui s'en suit ainsi que l'impossibilité de discuter réellement d'enseignement avec une communauté intellectuelle, l'isolement, le besoin de soutien ou d'accompagnement font constamment surface dans les quelques recherches recensées sur le sujet.

1.4 Insertion professionnelle des titulaires de doctorat

Il est très difficile de connaître le nombre exact de titulaires de doctorat au Québec qui choisissent de poursuivre une carrière professorale universitaire. Aucune étude québécoise récente n'existe sur les trajectoires professionnelles des diplômés de doctorat et les enquêtes Relance réalisées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur les diplômés des universités québécoises ont tendance à exclure les titulaires de doctorat.

Pour la première fois, Statistique Canada a entamé une enquête sur les plans de carrière des nouveaux titulaires de doctorat. L'enquête annuelle a été réalisée dans un premier temps à titre démonstratif à l'Université de Toronto et à l'Université de Montréal (incluant les HEC de Montréal et l'École Polytechnique) en 2002-2003. Les résultats indiquent que près d'un tiers des diplômés (30 %) prévoyaient poursuivre des études postdoctorales alors que plus de la moitié (55 %) prévoyaient entrer immédiatement sur le marché du travail (Statistique Canada, 2004).

Les principaux résultats de la première année de collecte de données réalisée par Statistique Canada portant sur les individus qui ont obtenu leur diplôme entre juillet 2003 et juin 2004 indiquent qu'un peu plus de 30 % prévoient travailler dans le milieu de la recherche et de l'enseignement (Statistique Canada, 2005). En outre, on apprend que les hommes représentent 53 % des diplômés canadiens et les femmes, 47 %. Or des variations considérables existent au chapitre de la répartition des hommes et des femmes dans les divers programmes d'études. En moyenne, il faut près de six ans pour terminer un programme de doctorat (cinq ans et dix mois). En sciences humaines et sociales les diplômés ont pris nettement plus de temps, soit près de sept ans. L'âge moyen des diplômés s'établit à 36 ans (56 % étaient âgés de 30 à 39 ans, 24 % de 40 ans ou plus, 20 % de 29 ans ou moins). De plus, 63 % des diplômés n'avaient aucune personne à charge.

Au Québec, à partir d'une enquête téléphonique effectuée au printemps 2005 auprès d'un échantillon de 618 diplômés de doctorat de l'année 2003 (sur un total de 1061 diplômés), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a tenté de connaître leur situation d'emploi. Si les résultats indiquent que la majorité des docteurs, soit près de 52 %, ont déclaré travailler en milieu universitaire, aucune précision n'est donnée sur leur statut d'emploi. Rien n'indique s'ils sont chargés de cours, stagiaires postdoctoraux, professeurs, chercheurs ou professionnels de recherche.

Tel que le tableau 3 l'illustre, certains domaines d'études forment davantage de personnes susceptibles de travailler en milieu universitaire. L'enquête révèle qu'une grande majorité de docteurs en droit, en sciences de l'administration, en lettres, en sciences de l'éducation, en arts et en sciences humaines travaillent en milieu universitaire (dont 100 % de docteurs en droit et dont 25 % y occupent un emploi temporaire). Alors que les diplômés de sciences de la santé, des sciences pures et des sciences appliquées se sont surtout insérés dans le secteur privé.

Tableau 3 Insertion professionnelle des titulaires de doctorat, selon leur domaine d'études

	Taux de chômage	Emploi temporaire	Emploi dans le secteur public	Emploi dans le secteur privé	Emploi dans une université
Environ 20 mois plus tard	2005	2005	2005	2005	2005
Sciences de la santé	6,5 %	25,9 %	23,8 %	40,5 %	35,7 %
Sciences pures	8,5 %	28,6 %	23,9 %	37 %	39,1 %
Sciences appliquées	12 %	28,6 %	22,2 %	35,2 %	42,6 %
Sciences humaines	6,3 %	31,7 %	31,6 %	14,5 %	53,9 %
Lettres	10,3 %	52,9 %	24,1 %	0 %	75,9 %
Droit	0 %	25 %	0 %	0 %	100 %
Sciences de l'éducation	0 %	44,4 %	16,7 %	16,7 %	66,6 %
Sc. de l'administration	0 %	25 %	22,2 %	0 %	77,8 %
Arts	18,2 %	37,5 %	20 %	20 %	60 %
Études plurisectorielles	0 %	0 %	0 %	100 %	0 %
Ensemble	7,4 %	32,1 %	23,5 %	24,6 %	51,9 %

Source : Enquête Relance 2005, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, données obtenues à la suite d'une demande spéciale, février 2006.

À noter également que 7,4 % des docteurs sont au chômage presque deux ans après l'obtention de leur diplôme, soit un pourcentage tout juste sous le taux de chômage de 8,3 % pour l'ensemble de la population québécoise au premier trimestre de 2005 (la même période que le sondage). Les docteurs chômeurs sont issus surtout des arts (18,2 %), des

sciences appliquées (12 %) et des lettres (10,3 %). Par ailleurs, 32,1 % des détenteurs de doctorat occupent un emploi temporaire : il s'agit principalement des diplômés de lettres, des sciences de l'éducation, des arts et des sciences humaines.

Tableau 4 Situation des titulaires d'un doctorat en 2003, par domaine d'études, pendant la semaine du 16 au 22 janvier 2005

Domaine d'études	En emploi	Stagiaires post-doctoraux	À la recherche d'un emploi	Aux études	Personnes inactives	Taux de chômage
Sciences de la santé	54,2 %	29,0 %	3,7 %	7,5 %	5,6 %	6,5 %
Sciences pures	58,6 %	34,2 %	5,4 %	1,8 %	0,0 %	8,5 %
Sciences appliquées	64,0 %	22,8 %	8,8 %	1,8 %	2,6 %	12,0 %
Sciences humaines	75,0 %	15,0 %	5,0 %	1,3 %	3,8 %	6,3 %
Lettres	77,8 %	8,9 %	8,9 %	2,2 %	2,2 %	10,3 %
Droit	83,3 %	0,0 %	0,0 %	16,7 %	0,0 %	0,0 %
Sciences de l'éducation	90,6 %	6,3 %	0,0 %	0,0 %	3,1 %	0,0 %
Sciences de l'administration	100,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Arts	69,2 %	7,7 %	15,4 %	0,0 %	7,7 %	18,2 %
Ensemble du Québec	68,4 %	20,6 %	5,5 %	2,6 %	2,9 %	7,4 %

Source : Enquête Relance 2005, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, données obtenues à la suite d'une demande spéciale, février 2006.

Cette enquête a aussi permis de constater que 20,6 % des diplômés de doctorat en 2003 sont stagiaires postdoctoraux, principalement dans les domaines des sciences pures, des sciences de la santé et des sciences appliquées, suivies des sciences humaines.

1.5 Profil recherché des recrues

Si l'on connaît peu les caractéristiques des personnes susceptibles de choisir la carrière professorale et leur motivation, ce qui est plus clair, en revanche, c'est le profil recherché. À ce sujet, la situation est telle que l'on peut s'interroger sur la présence actuelle d'un modèle dominant d'accès à la profession.

À partir d'une étude réalisée auprès des directeurs de département dans les universités québécoises par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2003), les exigences de recrutement sont élevées et vont continuer de l'être car de nouvelles exigences se rajoutent. Les nouveaux professeurs et professeures doivent développer rapidement un programme de recherche subventionné, maîtriser la culture organisationnelle de leur unité d'appartenance et satisfaire les attentes de leur institution à l'égard de la qualité de leur enseignement.

Pour l'ensemble des universités québécoises, l'expérience et les compétences en recherche sont nettement privilégiées par rapport à celles en enseignement. Selon 84,4 % des directeurs de départements, la publication d'articles dans des revues savantes avec comité de lecture est l'exigence la plus fréquente. Au deuxième et au troisième rang se trouvent l'expertise dans un champ précis de recherche (80,6 %) et la capacité à obtenir un financement externe de recherche (75,3 %). Les exigences liées à la supervision d'étudiants aux cycles supérieurs (57,3 %) et à l'enseignement aux trois cycles universitaires (54,6 %) viennent en derniers rangs. Ces exigences sont demandées dans des proportions plus grandes dans les universités de 500 professeurs ou plus.

Sur le plan de la scolarité, l'obtention du diplôme de doctorat reste une exigence dans la majorité des universités québécoises, mais elle varie selon la taille de l'université. Les universités de moins de 500 professeurs, principalement en région, accordent moins d'importance à l'obtention du diplôme de doctorat au moment de l'embauche. L'exigence du stage postdoctoral est fréquente surtout en médecine, en sciences pures et dans le domaine paramédical.

Près de 70 % des directeurs de département ont exprimé une satisfaction élevée à l'égard des candidats qui ont postulé ces dernières années. Fait intéressant à noter, le tiers des directeurs de département sondés par le CSE était insatisfait du profil des candidatures reçues. C'est au regard de l'expérience d'enseignement que les candidatures reçues satisfont le moins les répondants. Lorsque les données sont ventilées selon les domaines, c'est en lettres, en droit, en administration, en médecine et en arts que le nombre de candidatures reçues a été le plus conforme aux attentes des directeurs. En revanche, en éducation, dans les domaines périmédical et paramédical, et en sciences humaines, les candidatures reçues sont le moins conformes aux attentes.

La moitié des directeurs de département sondés par le CSE affirme avoir été dans l'impossibilité de combler au moins une fois un poste régulier de professeur dans leur département entre 1997 et 2002. Parmi les raisons évoquées, l'absence de candidatures valables constitue la principale raison (57,9 %). Viennent ensuite, et loin derrière, le désistement du candidat, les compressions budgétaires et le manque de moyens pour attirer les candidats. Les difficultés à combler les postes sont attribuées à la concurrence entre les universités, à la pénurie de candidats satisfaisant les exigences et aux salaires trop bas.

Trois principaux moyens sont utilisés par près de la moitié des directeurs de département (48 %) pour pallier les difficultés rencontrées dans le recrutement : le soutien financier au démarrage de recherche, la mise en valeur de l'excellence des groupes de recherche dans le département, l'unité ou l'université, et le dégrèvement de l'enseignement. Pour les prochaines années, les mesures prévoient des offres salariales plus compétitives, des primes à l'embauche ou des primes d'excellence, la consolidation des infrastructures de recherche, l'encouragement à la recherche et l'intégration des recrues dans des équipes de recherche.

Les directeurs de départements considèrent aussi que la formation doctorale et postdoctorale demeurera importante au moment du recrutement. Les exigences seront rehaussées aux fins de recrutement en ce qui touche :

- la scolarité,
- l'autonomie de la recherche ou la capacité à obtenir du financement,
- le travail en équipe et la collaboration avec des partenaires externes en recherche comme en enseignement,
- la capacité à valoriser des travaux de recherche aux fins d'applications dans le milieu,
- la diffusion des travaux dans des revues savantes avec comité de lecture,
- l'encadrement des travaux de recherche aux cycles supérieurs,
- l'utilisation des TIC en enseignement et en recherche,
- la diversification des moyens pédagogiques et des méthodes d'évaluation.

Ainsi, même si la profession de professeur d'université n'a jamais été vraiment formalisée ou définie de façon explicite au point de penser concevoir un programme de formation clair avec des compétences prescrites, il semble que la réalité du recrutement insiste sur des aspects du travail professoral et des compétences précises qui se sont accentuées dans le contexte actuel de sous-financement universitaire. Même si d'importantes variations sont observées selon le domaine d'enseignement et de recherche, un modèle de professeur s'est imposé et a fortement contribué à la socialisation à la carrière professorale dans les universités québécoises depuis une quinzaine d'années.

1.6 Préparation à la carrière professorale et nouvelles initiatives

Comment les candidats et candidates à la carrière professorale perçoivent-ils les exigences requises et se préparent-ils à y répondre ? De façon générale, autant au Québec qu'au Canada, il y a une très grande méconnaissance des trajectoires professionnelles et des préoccupations des diplômés et diplômées de doctorat. Fort peu de données existent au Québec sur l'évaluation de l'expérience de formation et de socialisation à la carrière professorale des candidats et candidates au doctorat inscrits dans les établissements universitaires. Une certaine attention a été portée ces dernières années à la question du sous-financement des études supérieures par le Conseil national des cycles supérieurs (CNCS, 2001) associé à la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ). Au Canada, quelques études ont porté sur le taux élevé d'abandon au troisième cycle (notamment Elgar, 2003). De son côté, le corps professoral s'est fort peu penché sur la question de la préparation des futurs candidats à la carrière universitaire afin d'évaluer si elle correspond aux exigences de la carrière telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui et, surtout, si elle correspond à ce que souhaite le corps professoral selon sa définition de la profession.

Aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Australie, plusieurs initiatives ont été mises sur pied depuis une quinzaine d'années en vue de mieux préparer les candidats au doctorat à la carrière professorale. Compte tenu du fait que le modèle de formation pour l'obtention du grade de *philosophiae doctor* (Ph.D.) au Québec est fort semblable à celui de ces pays, les informations obtenues de ces initiatives peuvent contribuer à éclairer l'expérience de préparation et de socialisation à la carrière universitaire au Québec.

Parmi les exigences requises, l'obtention du grade de Ph.D. continue d'être obligatoire pour l'accès à un poste de professeur d'université. Avec quelques différences selon les disciplines, l'obtention du grade de Ph.D. requiert encore une scolarité d'au moins un an, un examen de synthèse, la réalisation d'une recherche originale et la soutenance publique d'une thèse. Cette préparation est considérée nécessaire par le milieu universitaire pour développer les compétences de chercheur. Depuis une dizaine d'années, il est de plus en plus admis dans certaines universités québécoises et nord-américaines qu'un candidat publie sa thèse sous forme d'articles dans des revues savantes avec jury afin de consolider son curriculum de chercheur et d'accélérer le processus de formation. Le passage de la maîtrise au doctorat sans rédaction de mémoire est aussi une avenue proposée.

Outre ces nouvelles dispositions, la préparation actuelle continue de porter presque exclusivement sur le développement de compétences en recherche. Dans les initiatives recensées aux États-Unis, il est reconnu que les programmes de troisième cycle forment des chercheurs spécialisés dans un domaine en particulier et négligent de préparer les aspirants à la carrière professorale à toutes les autres tâches auxquelles ils seront confrontés, dont l'enseignement et les tâches administratives. Selon une étude américaine (DeNeef, 2002), une majorité de candidats au doctorat souhaiterait obtenir plus d'information sur les différentes trajectoires professionnelles possibles, une formation plus soutenue à l'enseignement et un encadrement académique plus efficace.

Dans l'objectif de mieux préparer les candidats à la carrière professorale, un programme intitulé *Preparing Future Faculty* a été mis sur pied aux États-Unis en 1994 et est aujourd'hui implanté dans plusieurs universités. Financé par l'Association américaine des collèges et des universités et des fondations dont le Pew Charitable Trust, le programme a été développé dans 43 universités différentes à travers les États-Unis, selon des critères précis. Les universités devaient s'allier entre elles pour offrir un double mentorat aux aspirants à la carrière professorale (directeur de thèse accompagné d'un mentor affilié à une autre université au profil différent), organiser des visites dans différents départements, faire participer les aspirants aux assemblées départementales, les informer sur les différentes structures administratives et bien les préparer au processus de recrutement (simulation d'entrevues, préparation de c.v., connaissance des critères d'embauche, etc.).

Selon une étude évaluative (DeNeef, 2002), cette préparation influencerait de façon positive l'intégration des nouveaux professeurs et favoriserait le passage du statut de candidat au doctorat à celui de professeur adjoint (*associate professor* aux États-Unis). Ce programme a joué un véritable rôle d'acculturation à la carrière professorale. Les éléments qui ont été le mieux évalués par les nouveaux professeurs ayant suivi le programme sont : les discussions avec les mentors de leur université d'attache et des autres universités affiliées autour de leurs éventuelles responsabilités académiques, la connaissance des différentes façons d'équilibrer

les trois principales tâches de la carrière (recherche, enseignement et service à la collectivité), la connaissance des différentes structures administratives universitaires incluant la dimension politique au sein des départements, la connaissance des critères d'embauche et les attentes à l'égard des professeurs en début de carrière dans différents établissements universitaires, de l'information sur la vie universitaire dans ces établissements incluant les systèmes d'évaluation, de promotion et d'accès à la permanence, les échelles salariales, les charges d'enseignement et les attentes relatives à la recherche et au service à la collectivité.

D'autres aspects du programme ont aussi été évalués positivement : l'observation directe de classes sur d'autres campus, la participation à des réunions départementales, l'observation de la routine quotidienne du mentor, l'exposition à des stratégies pour enseigner à différentes populations étudiantes, le soutien dans l'élaboration d'un portfolio professionnel, l'évaluation de son enseignement et la possibilité de développer différentes pratiques d'enseignement (enseignement magistral, en séminaire, en laboratoire, etc.). Soulignons également que, parmi l'ensemble des étudiants y ayant participé, les étudiants d'origine asiatique et afro-américaine sont ceux qui ont le plus apprécié le programme. Une des répercussions de ce programme chez les nouveaux professeurs porte aussi sur le fait qu'eux-mêmes, ayant été accompagnés de près, perpétuent cette expérience en jouant davantage le rôle de mentor ou d'accompagnateur professionnel au sein de leur unité d'accueil auprès de nouvelles recrues.

Or, sans dévaluer les aspects positifs de ces programmes, il y a lieu de se demander si les conditions de travail auxquelles ils préparent les candidats et candidates à la carrière professorale sont réellement celles auxquelles aspire le corps professoral. Il faut souligner que les initiateurs de ces différents programmes sont les administrations universitaires, les fondations privées et l'Association américaine des collèges et universités. Le mouvement syndical universitaire ne semble pas y avoir participé, alors que la mission de bien préparer les futurs professeurs et professeures devrait être partagée par tous les acteurs concernés dont, au premier chef, le corps professoral. Plutôt que de revoir la lourdeur et la complexité des tâches auxquelles les professeurs et professeures sont aujourd'hui confrontés, l'objectif a été de mieux préparer les aspirants à cette nouvelle réalité sans que celle-ci et sans que la logique de la concurrence qui y est sous-jacente ne soient remises en question. Ces programmes de préparation à la carrière professorale sont conçus selon une approche adaptative, unilatérale et peu critique.

Au Canada, il n'existe, à notre connaissance, aucun programme de la même envergure et mis en application de façon aussi structurée dans le cadre des études de troisième cycle. En 2004, la Fédération canadienne des sciences humaines a conçu un guide intitulé *L'université en tant que communauté. Manuel des meilleures pratiques pour répondre aux besoins des nouveaux chercheurs* visant à favoriser l'accueil et la rétention des nouveaux chercheurs en début de carrière. Plusieurs pratiques sont proposées aux administrateurs, aux nouveaux chercheurs et à leurs collègues, mais aucun questionnement de fond sur la préparation à la carrière professorale n'y est abordé.

En Europe, plusieurs initiatives sont en cours auxquelles participe le mouvement syndical universitaire qui, d'ailleurs, a proposé des pistes d'action audacieuses à la suite d'un forum paneuropéen organisé sur le sujet en 2003. Il est proposé, entre autres, que l'on cesse de

considérer l'obtention du doctorat comme la troisième étape des études supérieures, mais qu'il soit reconnu comme la première étape d'une carrière académique, rémunérée en conséquence et permettant de devancer l'entrée dans la profession tout en favorisant un accès moins tardif à la permanence (Enders et de Weert, 2004).

1.7 Questions

Ce tour d'horizon sur la préparation et l'accès à la carrière professorale soulève un certain nombre de questions. De façon générale, les perspectives d'emploi pour les aspirants et aspirantes à la carrière professorale restent fort méconnues, ainsi que les trajectoires réelles menant à cette carrière. Ce travail de recension des écrits confirme l'importance :

- d'approfondir notre connaissance des trajectoires d'insertion dans le milieu universitaire au Québec,
- d'approfondir notre connaissance de la nouvelle génération de professeurs et professeures sur le plan sociodémographique et sur le plan des expériences plus subjectives d'insertion dans le milieu et de satisfaction au travail,
- de réfléchir à des moyens d'action collective visant à soutenir l'intégration des recrues dans le milieu universitaire au Québec.

Au-delà des questions spécifiques à cette recherche, il y aurait lieu aussi d'entreprendre éventuellement une réflexion de fond sur le système d'éducation supérieure dans lequel la moitié des candidats et candidates ne se rendent pas jusqu'à la diplomation. L'examen de la qualité de la formation doctorale en vue d'une carrière professorale s'impose. Le problème d'attrition au troisième cycle, particulièrement dans les sciences humaines et sociales où le taux d'abandon dépasse de loin celui des autres disciplines, devra aussi être abordé afin que la responsabilité de soutien puisse être partagée entre les facultés, les départements, les directeurs de thèse et les étudiants. Sans un tel effort commun, le faible attrait pour la carrière professorale risque de se perpétuer.

DEUXIÈME PARTIE

2. Insertion dans le milieu

Avant de présenter les résultats de la recherche exploratoire, nous allons faire état des caractéristiques particulières du travail des professeurs et professeures en début de carrière et de leurs préoccupations telles que recensées dans les écrits. Nous présenterons ensuite, à partir des données de l'Enquête sur le personnel enseignant de la CREPUQ, leur profil sociodémographique. Les résultats des groupes de discussion sur l'expérience d'insertion dans le milieu seront ensuite abordés.

Puisque cette recherche est de type exploratoire et qu'elle vise à mieux comprendre l'expérience d'intégration des nouveaux professeurs et professeures en milieu universitaire afin d'éclairer certaines problématiques liées aux conditions de travail actuelles du corps professoral, il n'y a pas de cadre théorique utilisé en amont à la cueillette de données.

Cependant, cette recherche peut très bien se rattacher sur le plan du découpage analytique au cadre proposé par Laflamme (1993) qui a identifié trois étapes principales relatives à l'insertion professionnelle : soit la formation, la transition et l'intégration professionnelle. Ces étapes correspondent dans ce rapport de recherche au parcours des études doctorales, à l'embauche en milieu universitaire et au contact avec la réalité du travail professoral, et à l'obtention éventuelle de la permanence.

2.1 Caractéristiques particulières du travail professoral en début de carrière

Une étude réalisée par Bertrand (2004) sur l'évolution du travail professoral entre 1991 et 2003 a permis non seulement de documenter de façon scientifique l'alourdissement du travail professoral, mais aussi de comprendre en partie la complexité du processus d'insertion pour les professeurs et professeures en début de carrière. Comparativement aux collègues rendus à mi-carrière ou en fin de carrière, les enjeux les plus urgents pour ceux qui débutent sont de préparer les cours à dispenser (tâche considérablement plus lourde lorsque les cours sont donnés pour la première fois) et de s'établir en recherche avec tout ce que cette opération exige (recherche de financement, conception d'un programme de recherche, etc.). Sur le plan social, il s'agit aussi de s'insérer dans le système relationnel du département d'embauche, ce qui n'est pas une sinécure – comme en font foi plusieurs témoignages exprimés en groupe de discussion – dans plusieurs départements.

Concernant les tâches académiques, Bertrand n'a pas trouvé de différence significative entre la charge hebdomadaire de travail selon l'étape de la carrière ou le sexe du professeur. Selon son analyse, le travail des professeurs et professeures comporte des caractéristiques communes pendant l'année universitaire 2002-2003 peu importe l'étape de la carrière. En revanche, les professeurs en début de carrière consacrent une proportion plus grande de leur travail (27,5 %) à l'enseignement que leurs collègues parvenus au cœur de leur carrière (23,7 %). Le temps consacré à la prestation directe d'enseignement est le même, mais les professeurs et professeures en début de carrière consacrent plus de temps aux autres activités de la tâche d'enseignement (préparation, encadrement, évaluation, etc.).

Les nouveaux professeurs consacrent aussi une proportion plus grande de leur travail à la tâche de recherche (36,4 %) que leurs collègues en fin de carrière (30,9 %), notamment à l'élaboration technique de demandes de subvention (13,3 % comparativement à 11,3 % chez leurs collègues au cœur de leur carrière et 8,5 % en fin de carrière) et, logiquement, ils consacrent moins de temps à la diffusion des résultats de recherche. Les nouveaux professeurs et professeures consacrent aussi moins de temps aux services internes à l'université que leurs collègues des deux autres groupes, et moins de temps aussi à la tâche de services externes que les professeurs au cœur de leur carrière, et moins de temps à leur perfectionnement.

Par contre, la charge totale de travail est plus lourde chez les professeurs dégrevés d'enseignement (47 heures) que chez ceux qui ont une charge complète d'enseignement (44,6 heures). Ce qui indiquerait que le dégreèvement d'enseignement, moyen utilisé de façon prioritaire pour faciliter l'intégration des professeurs et professeures en début de carrière, ne sert pas à réduire la charge de travail, mais à déplacer du temps de travail vers d'autres tâches, dont principalement les activités de recherche.

À cet égard, s'établir en recherche n'est pas facile. La question du financement est au cœur de ce processus et les critères d'évaluation pour en obtenir portent sur bien d'autres éléments que les compétences du chercheur ou la qualité du programme de recherche proposé. Une recherche publiée par le Centre interuniversitaire de la recherche sur la science et la technologie (CIRST – Larivière *et al.*, 2004) portant sur l'impact du programme *Établissement de nouveaux chercheurs* sur le financement de la recherche révèle des choses étonnantes. Le programme est offert depuis 1989 par le fonds FCAR et maintenant par le Fonds québécois de recherche sur la nature et la technologie (FQRNT) et le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) pour aider les jeunes chercheurs universitaires québécois à s'établir en recherche. Après 15 ans d'existence, ces conseils subventionnaires souhaitent évaluer l'impact de ce programme sur la capacité des chercheurs à s'établir en recherche. Les cohortes étudiées s'étendent de 1990 à 2003 pour les disciplines relevant du FQRNT et du FQRSC et les données proviennent de la banque SIRU (Système d'information sur la recherche universitaire – MELS).

La base de données contenait plusieurs variables relatives à l'origine des chercheurs postulant. L'équipe du CIRST a constaté que les chances de réussite au programme d'établissement de nouveaux chercheurs ne sont pas les mêmes selon le lieu d'obtention du doctorat des chercheurs. Tant en sciences humaines et sociales qu'en sciences naturelles et en génie, les chercheurs diplômés des États-Unis et du Royaume-Uni ont davantage de probabilités d'être financés que ceux qui ont reçu leur diplôme au Canada. Les candidats diplômés au Québec ont encore moins de chances de réussite et les jeunes chercheurs dont le diplôme provient d'une institution française sont ceux qui ont le moins de probabilité d'être financés.

L'institution à partir de laquelle les jeunes chercheurs effectuent leur demande influe aussi sur leur capacité à aller chercher des fonds. Tant en sciences humaines et sociales qu'en sciences naturelles et en génie, les chercheurs de l'Université de Montréal, de l'Université McGill et de l'Université de Sherbrooke ont plus de chances d'être financés que leurs

homologues des autres universités. Les chances de réussite des chercheurs du réseau de l'Université du Québec sont, pour leur part, bien en deçà de la moyenne provinciale.

Autrement dit, le candidat financé idéal typique est diplômé d'une université américaine ou britannique et professeur dans une université québécoise de langue anglaise, alors que le candidat refusé idéal typique est diplômé d'une université québécoise ou française et professeur dans le réseau de l'Université du Québec. Cette étude soulève de nombreuses questions et montre à quel point la recherche de financement en début de carrière est pour le moins problématique. Il y a aussi lieu de s'interroger sur la valorisation de la formation reçue à l'étranger ou de la dévalorisation de celle reçue au Québec, ainsi que sur la présence possible de pratiques discriminatoires sous-jacentes.

2.2 Préoccupations des professeurs et professeures en début de carrière

La connaissance de l'expérience d'intégration des nouveaux professeurs et professeures dans leur milieu de travail respectif est peu documentée. Selon les quelques références trouvées sur le sujet, les préoccupations semblent se concentrer autour d'une problématique de reconnaissance de la réalité du travail professoral.

Aux États-Unis, selon Adams (2002) qui s'est penchée sur le sujet dans le cadre du programme *Preparing Future Faculty* (abordé dans la première partie du rapport, p. 17), les nouveaux professeurs et professeures font constamment état de la lourdeur de la charge de travail et des multiples demandes qui leur sont formulées. Ils ont aussi de la difficulté à évaluer l'attention réelle à accorder à leurs différentes tâches et ont exprimé une crainte constante que, peu importe ce qu'ils font, la quantité de travail ne semble jamais suffisante pour obtenir la permanence d'emploi. Ils sont aussi surpris du peu de collégialité rencontrée au sein de leur institution. Les préoccupations relevées par DeNeef (2002) dans le cadre du même programme portent aussi sur l'importance d'apprendre à refuser du travail, à composer avec la politique interne au département d'embauche et avec les relations conflictuelles entre collègues. Ceux qui ont passé le cap des premières années de la carrière expriment avoir de la difficulté à s'ajuster à la liberté de pouvoir travailler sept jours sur sept et à l'aliénation professionnelle que certains ont éprouvée dans leur trajectoire menant à la permanence.

Au Québec, selon l'étude de Bertrand (2004), 62 % des professeurs et professeures en début de carrière affirment qu'il est difficile d'intégrer l'ensemble de leurs tâches, alors que 60 % de ceux au cœur de leur carrière et 45 % de ceux en fin de carrière soutiennent la même position. L'étude indique aussi que 54 % des professeurs en début de carrière considèrent que la lourdeur des services internes à l'université rend difficile de se consacrer aux tâches d'enseignement et de recherche ; 59 % de ceux au cœur de leur carrière et 44 % en fin de carrière sont du même avis. Aussi, 72 % des professeurs en début de carrière affirment ne pas avoir suffisamment de temps à consacrer à leur perfectionnement professionnel, comparativement à 76 % de ceux en fin de carrière et 58 % en milieu de carrière.

La même enquête révèle également que l'alourdissement des tâches ne semble pas s'atténuer au fur et à mesure de l'évolution de la carrière. Une majorité de professeurs et professeures

estime que leur travail s'est complexifié (86 %) et qu'il s'est alourdi (88 %). Ce sont surtout les professeurs en milieu de carrière (90 %) qui estiment que leur tâche s'est complexifiée, comparativement à 83 % de leurs collègues en début de carrière et à 80 % de ceux en fin de carrière. Ce sont aussi 92 % des professeurs en milieu de carrière qui considèrent que leur travail s'est alourdi, contre 87 % des professeurs en début de carrière et 81 % en fin de carrière.

Dans l'enquête de Durand et Maheux (2003) sur la carrière et les conditions de travail du corps professoral de l'Université de Montréal, on apprend que près de 63 % des professeurs adjoints sont très ou assez satisfaits des règles de promotion en vigueur, contre 37 % qui se disent peu ou pas du tout satisfaits. La même proportion prévaut pour l'application des règles de promotion. Aussi, près de 43 % des professeurs adjoints se disent assez bien informés des conditions de promotion pour la carrière professorale à l'Université de Montréal, 39,7 % assez mal informés et 9,2 % très mal informés (N=131).

Au-delà de ces aspects, la problématique de la conciliation travail-famille a aussi été relevée dans d'autres études. Un chapitre de l'enquête réalisée par Durand et Maheux (2003) aborde cet enjeu. On y apprend que plus de 40 % des professeurs adjoints et des professeurs de moins de 40 ans et la moitié des professeurs ayant des enfants de moins de 12 ans considèrent très difficile la conciliation de leurs responsabilités professionnelles et familiales. Cette difficulté est présente autant chez les hommes que chez les femmes, qu'il y ait ou non présence d'un conjoint. Près de 36 % des professeurs adjoints estiment parfois difficile la conciliation travail-famille et près de 31 % considèrent avoir des charges familiales lourdes. Les auteures concluent que la situation est critique d'abord et avant tout chez les plus jeunes professeurs et professeures qui se retrouvent en situation de bâtir en même temps une famille et une carrière. Les pressions liées à l'agrégation se présentent dans une période de la vie où la décision d'avoir des enfants ou la responsabilité de prendre soin d'enfants en bas âge se pose simultanément. Les auteures ont aussi noté que malgré l'absence de différence significative entre les hommes et les femmes dans les données quantitatives, ce sont surtout les femmes qui relèvent les difficultés de la conciliation travail-famille.

Selon une étude de Mason et Goulden (2002) portant sur les choix de carrière de 800 stagiaires postdoctoraux aux États-Unis en 2000, 59 % des femmes mariées avec enfant au postdoctorat pensent quitter le milieu universitaire. La conciliation travail-famille est une source de stress élevé pour les femmes en début de carrière universitaire. Les professeurs en début de carrière, particulièrement les femmes, ont de la difficulté à concilier leurs responsabilités professionnelles et familiales au moment où l'insécurité d'emploi est grande et leur enfant est en bas âge.

Les mêmes chercheurs ont voulu savoir si la présence d'enfants posait problème à l'avancement de la carrière professorale. La réponse est claire. À partir de données longitudinales sur les diplômés de doctorat de 1973 à 1999, non seulement la présence d'enfants en bas âge influence profondément la trajectoire professionnelle des femmes universitaires, mais aussi le moment où elles décident d'avoir leur premier enfant. Les femmes diplômées de doctorat qui ont leur premier enfant dans les cinq années suivant l'obtention du diplôme accèdent à la permanence beaucoup plus tardivement que les hommes qui ont leur premier enfant au même moment. Un écart de 24 % les sépare 12 à 14

ans après avoir obtenu leur diplôme. Les femmes qui ont leur premier enfant plus de 5 ans après leur doctorat et les femmes sans enfant ont sensiblement accès à la permanence dans le même nombre d'années. De façon générale, à travers les disciplines, les femmes qui accèdent à la permanence ont peu ou pas d'enfant. Douze à 14 ans après la diplomation, 62 % des femmes professeures qui ont leur permanence en sciences humaines et sociales, et 50 % en sciences pures n'ont pas d'enfant. En comparaison, 39 % des hommes en sciences humaines et sociales et 30 % en sciences pures sont dans la même situation. L'étude montre aussi que les femmes professeures ayant obtenu la permanence d'emploi sont deux fois plus nombreuses que les hommes à être célibataires.

Une table ronde organisée par *L'Autre Forum* (Labrèque, 2000), le journal du syndicat des professeurs et professeures de l'Université de Montréal, a tenté de saisir le point de vue des recrues en début de carrière. La discussion a porté sur le besoin de réfléchir à l'identité du professeur, sur la place de l'université dans la société, sur le rôle des professeurs et professeures face aux étudiants. Les insatisfactions des recrues portent sur le manque de temps, les obligations de chercher des fonds de recherche, les pressions liées à la publication d'une grande quantité d'articles. Le besoin d'être accompagné par des professeurs d'expérience pour équilibrer les différentes tâches a été mentionné ainsi que le besoin de définir autrement les exigences de la promotion. Les participants et participantes à la table ronde souhaitent la formation d'une plus forte contrepartie syndicale au discours officiel afin de donner un appui aux stratégies individuelles d'adaptation. La valorisation de l'enseignement et de la responsabilité sociale des chercheurs, notamment par l'intermédiaire de la FQPPU, a aussi été mentionnée.

2.3 Profil des recrues

La première partie de cette section présente le profil de l'ensemble des recrues embauchées ces dernières années au Québec, leur dénombrement et leur répartition selon les secteurs disciplinaires. La deuxième partie portera une attention spécifique au profil des recrues en début de carrière, soit ceux au rang de professeur adjoint ou n'ayant pas encore obtenu la permanence. Les données proviennent de l'Enquête sur le personnel enseignant de la CREPUQ et de demandes spéciales formulées à cette organisation².

2.3.1 Dénombrement

Selon les données de l'Enquête sur le personnel enseignant (EPE) de la CREPUQ, en 2004, le personnel enseignant régulier à temps plein dans les universités québécoises était composé de 8765 professeurs et professeures. Depuis 2000, soit depuis la reprise du processus d'embauche après les années de coupures budgétaires, l'effectif professoral a connu une

² Pour le moment, nous ne disposons pas des données complètes sur toutes les caractéristiques des recrues que nous aurions idéalement souhaité analyser. Une analyse quantitative plus exhaustive devrait être réalisée en cours d'année 2006.

augmentation moyenne de 665 recrues par année. L'analyse des données du tableau 5 indique que le pourcentage le plus élevé de recrues, tous rangs confondus, se trouve en sciences humaines (20,2 %), suivies des sciences appliquées (16,6 %), des sciences pures (13,1 %) et de l'administration (11,8 %).

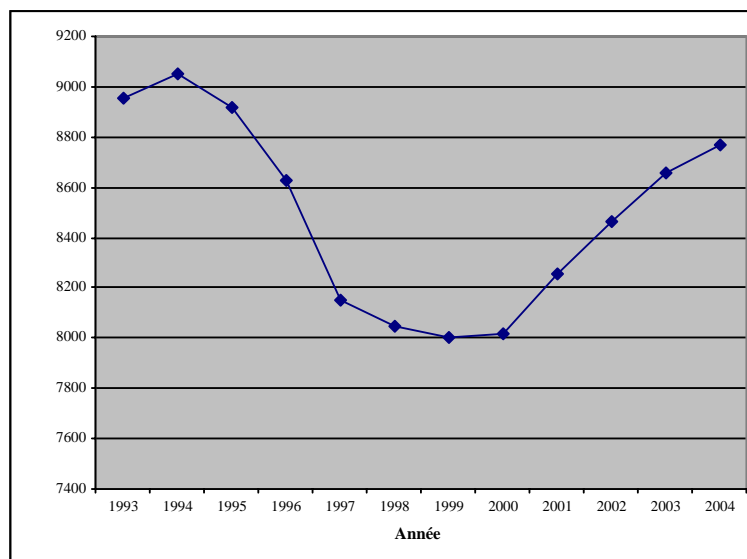
Tableau 5 Nombre de recrues par secteur disciplinaire, 1991 à 2004

Secteurs	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Médecine	71	67	85	90	34	46	51	75	61	93	73	88	78	63
Péri-médical	10	12	11	8	17	4	12	10	11	14	13	25	14	23
Paramédical	21	13	13	18	13	10	7	7	16	17	23	15	23	22
Sc. pures	93	82	79	67	63	37	36	49	45	76	95	92	102	81
Sc. appliquées	103	100	72	58	58	37	27	60	61	86	127	96	111	103
Sc. humaines	115	118	101	99	58	51	45	58	63	88	139	114	130	125
Éducation	42	37	41	34	28	15	26	41	44	43	56	54	62	60
Administration	71	61	42	52	29	39	37	47	51	78	99	72	69	73
Arts	25	25	22	19	16	11	10	19	29	25	45	34	40	25
Lettres	37	31	27	27	20	14	15	20	18	30	33	35	41	35
Droit	11	5	5	6	5	2	3	6	4	13	15	19	9	10
Total recrues *	599	551	498	478	341	266	269	392	403	563	718	644	679	620

Source : CREPUQ, Enquête sur le personnel enseignant, 1991-1992 à 2003-2004.

Or, même si le nombre de recrues semble important, l'effectif professoral complet a peu augmenté ces dernières années. Alors que le Conseil supérieur de l'éducation et la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec affirmaient au début des années 2000 que le milieu universitaire allait devoir embaucher entre 600 et 1000 professeurs et professeures par année, la réalité de l'embauche au Québec est loin d'avoir répondu aux prévisions. Depuis 1993, le corps professoral perd en moyenne près de 6,5 % de ses effectifs, soit une moyenne de 497 professeurs et professeures par année. Ainsi, malgré les nouvelles embauches, le dénombrement total n'a pas encore été redressé au niveau de celui de 1993, soit avant la période des coupures budgétaires massives en éducation postsecondaire. Le graphique suivant illustre la courbe réelle de l'embauche depuis 1993 et donne un aperçu plus exact de la situation.

Graphique 2 Évolution de l'effectif professoral régulier dans les universités au Québec, de 1993 à 2004

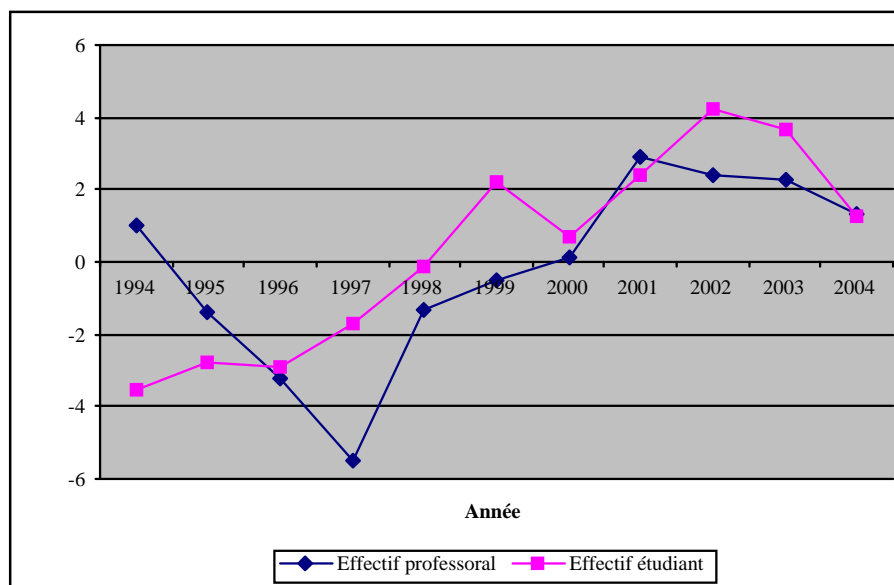


Source : CREPUQ, Enquête sur le personnel enseignant, demande spéciale, février 2006.

D'autre part, la situation problématique du dénombrement s'aggrave lorsque l'on tient compte du taux de croissance de la population étudiante dans les universités. De façon générale, ces dernières années, le Canada a connu une des plus importantes hausses de son effectif étudiant universitaire et les étudiants et étudiantes au Québec s'inscrivent aussi en grand nombre et particulièrement aux études supérieures qui exigent un mode d'encadrement plus soutenu et personnalisé qu'au premier cycle.

Tel que l'illustre le graphique 3, le taux de croissance du nombre d'étudiants et d'étudiantes a pratiquement constamment été supérieur à celui du nombre de professeurs et professeures réguliers depuis 1996. Ce graphique montre aussi que le taux de croissance des recrues au sein du personnel enseignant a bel et bien connu une hausse importante en 2001, mais a diminué depuis.

Graphique 3 Taux de croissance de l'effectif professoral et de l'effectif étudiant inscrit à temps plein et partiel, 1994 à 2004



Source : Données provenant de la CREPUQ et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – graphique fait par l'auteur.

Ainsi, la vague de renouvellement du corps professoral non seulement est-elle loin d'être terminée pour répondre aux besoins estimés, mais tendrait à ralentir. Cette situation fait en sorte que le ratio étudiants/professeur continue d'être trop élevé tel que le démontrait la CREPUQ dans son argumentaire sur la pénurie de professeurs d'université au Québec (2004). En 2003, le ratio était de 21,37, alors que le ratio à retenir devrait être 18,5 étudiants pour chaque professeur. Selon la CREPUQ, il manquerait en réalité 1340 professeurs et professeurs dans le corps enseignant universitaire.

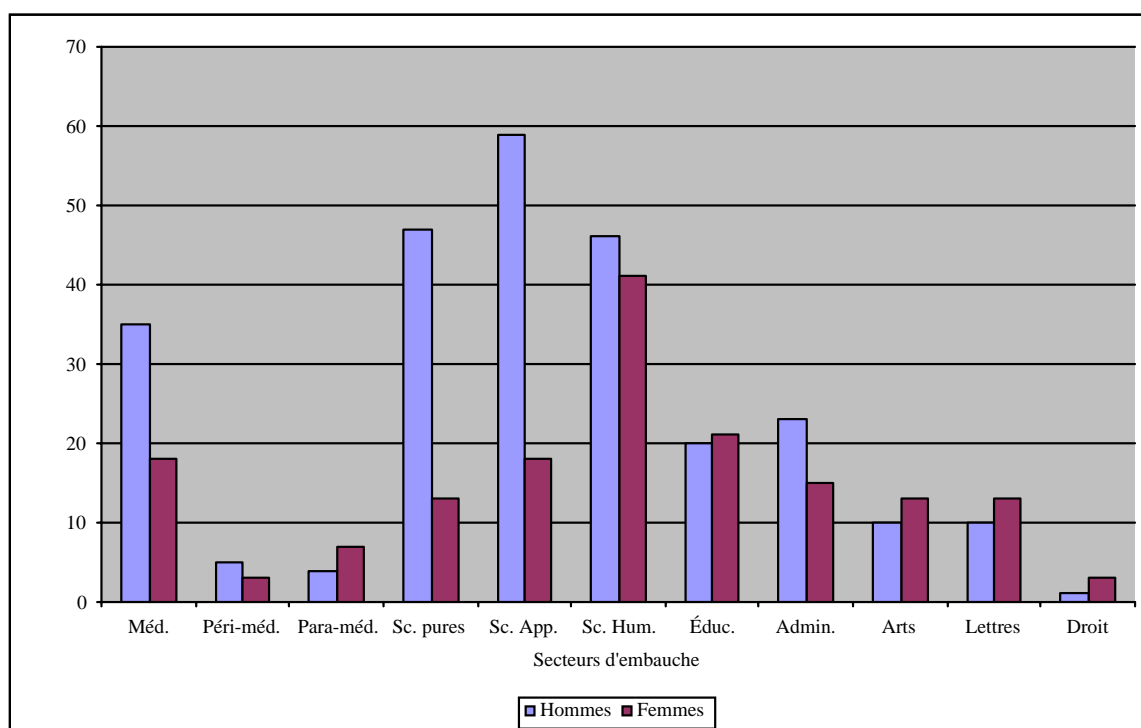
2.3.2 Recrues en début de carrière

En 2003, sur un total de 679 recrues, 426 l'étaient au rang d'adjoint, soit près de 63 %. La moyenne d'âge au Québec à l'entrée dans la profession est de 38,5 ans à un poste au rang d'adjoint, alors qu'il était de 37,5 ans en 1993. Les groupes d'âge des 30 à 34 ans (41 %) et des 35 à 39 ans (24 %) sont les plus représentatifs des recrues en début de carrière. Parmi les recrues, 79 % sont titulaires d'un diplôme de doctorat. Davantage de femmes sont présentes chez les recrues au rang d'adjoint (39 %) que dans l'ensemble du corps professoral en 2003 (28 %).

En 2003, les principaux secteurs d'embauche au rang d'adjoint étaient les sciences humaines, suivies des sciences appliquées. Or, tel que le graphique 4 l'illustre, la répartition des femmes reste encore très inégale d'un secteur à l'autre. De grandes inégalités persistent en sciences

appliquées, en sciences pures, en médecine et en administration en ce qui a trait à la présence de femmes au rang de professeure adjointe. Elles sont par contre très présentes dans le secteur para-médical (nutrition, diététique, sciences infirmières, réadaptation), en éducation, en lettres, en droit et en sciences humaines.

Graphique 4 Répartition des recrues au rang d'adjoint, par secteur d'embauche et par sexe, 2003



Source : CREPUQ, Enquête sur le personnel enseignant, graphique réalisé par l'auteur.

Quoique nous n'ayons pas eu accès aux données sur le nombre de recrues provenant de l'extérieur du Québec depuis la reprise du processus d'embauche, les données recueillies par le Conseil supérieur de l'éducation en 2004 indiquaient que 31 % des professeurs recrutés de janvier 1997 à décembre 2002 l'avaient été sur la scène internationale. De ce nombre, 20,5 % des professeurs étaient de citoyenneté autre que canadienne.

La répartition des recrues au rang d'adjoint dans l'ensemble des universités au Québec indique que ce sont les universités des grands centres qui ont procédé au plus fort recrutement en termes de nombre de professeurs et professeures de 2001 à 2003. En ordre décroissant, l'Université McGill, l'Université de Montréal, l'Université Laval, l'Université de Sherbrooke et l'UQAM ont procédé au plus grand nombre d'embauches parmi les recrues au rang d'adjoint depuis la reprise du processus d'embauche.

Hormis les constatations concernant l'entrée de plus en plus tardive dans la profession, la hausse du nombre de femmes au rang d'adjoint et leur concentration dans certains secteurs, les données obtenues de l'Enquête sur le personnel enseignant de la CREPUQ ont aussi permis de relever, non sans inquiétude, le haut taux de déperdition des professeurs et professeures en début de carrière. À la suite d'une analyse plus fine des données, réalisée par la CREPUQ, nous avons appris qu'une moyenne de 29 % des recrues embauchées entre 1998 et 2003 avait quitté le milieu universitaire, soit un taux de déperdition d'environ 10 % après un an à plus de 30 % après cinq ans.

Ainsi, une personne sur trois quitte le corps professoral de l'établissement universitaire qui l'a embauchée à temps complet à l'intérieur des cinq premières années de travail. Ces données soulèvent de profondes interrogations sur le processus d'insertion professionnelle des recrues. Une analyse plus poussée a aussi relevé que 7,4 % des recrues changeaient d'établissement universitaire à l'intérieur des cinq premières années suivant leur embauche. Le taux de sortie est plus élevé aussi chez les femmes que chez les hommes et, particulièrement, après deux à trois ans d'expérience comme professeure adjointe.

2.4 Être professeur : le contact avec la réalité

Malgré le long périple menant à la carrière professorale, malgré le fait que la personne titulaire d'un doctorat ait franchi avec succès toutes les étapes menant à l'obtention du diplôme et qu'elle ait accumulé une feuille de route remplie, l'insertion dans le milieu reste encore une étape difficile, semée d'embûches, et dans plusieurs cas, représente un dur contact avec la réalité de la carrière professorale. Pour certaines personnes, il a même fallu quelques années entre l'obtention du diplôme et l'accès à un poste.

Les trajectoires menant à la carrière professorale sont fort diversifiées. La trajectoire linéaire, c'est-à-dire l'obtention d'un baccalauréat, d'une maîtrise et d'un doctorat l'un après l'autre sans interruption, n'est pas la norme aujourd'hui. Plusieurs chemins mènent à un premier contrat de professeur ou professeure régulier. Parmi les témoignages entendus lors des groupes de discussion, il a souvent été question d'une trajectoire d'antichambre caractérisée par soit le cumul de stages postdoctoraux à l'étranger et au Québec, ou encore l'accumulation de charges de cours pendant plusieurs années (5 à 10 ans dans certains cas), l'entrée dans la profession par un statut de professeur ou professeure suppléant (ou substitut), des expériences de chercheur en établissement pendant quelques années avant de pouvoir poser sa candidature à un poste, la participation à des concours stratégiques des conseils subventionnaires, des expériences de travail dans le secteur privé ou encore la participation à des concours « privés » (ou internes) au sein du département d'embauche.

Une fois le poste obtenu, une période de stress, de tension et de surcharge de travail commence pour quelques années. La première année est considérée comme excessivement exigeante – dans certains cas, 15h de travail par jour, sept jours par semaine pendant quelques mois – au point où certains ont jonglé avec l'idée de démissionner. La plupart considère que les cinq premières années sont très difficiles et que peu de place peut être réservée à leur vie personnelle. Plusieurs recrues estiment qu'une des grandes questions qui les hante est de savoir jusqu'à quel point elles sont prêtes à sacrifier leur vie personnelle pour

réussir leur vie professionnelle. Une période d'adaptation s'enclenche, plus ou moins longue et plus ou moins difficile selon les individus.

Le processus d'insertion s'étend sur plusieurs années. Certains voient peu d'espoir de stabilisation de leur situation avec le temps et considèrent qu'ils sont en train de devenir des bourreaux de travail. Si on ajoute à cette adaptation strictement liée au travail tous les aléas de la vie extérieure personnelle et familiale, certains événements peuvent rendre l'insertion encore plus difficile comme la naissance d'un enfant, les problèmes de santé du conjoint, une rupture conjugale, etc. Un sentiment de perte de contrôle, d'épuisement professionnel et de démotivation s'installe aussi devant la charge de travail perçue démesurée.

En même temps, à propos de l'expérience globale d'insertion professionnelle, certains professeurs et professeures rencontrés ont insisté sur le fait que, malgré les nombreuses contrariétés et problèmes rencontrés, le plaisir prenait néanmoins le dessus dans le processus d'adaptation.

Il y a un étourdissement, il y a un stress, mais il y a aussi un plaisir. On est payé pour faire ce qu'on aime, pour lire... ça, je pense que je ne pourrais pas le souligner assez.

Malgré toutes les contraintes qu'on nous met, si on se compare à d'autres personnes sur le marché de l'emploi, on a la liberté d'un travailleur autonome avec la sécurité d'un travailleur en entreprise avec le mythe du fonctionnaire. Personne n'est le patron de l'autre (...), la notion de hiérarchie qui est absente par rapport à d'autres emplois, ça, c'est très apprécié.

Le contact avec les étudiants, le plaisir de voir un étudiant sortir de sa coquille, tu le prends en première année de bac, il regarde le plancher et de le voir progresser sur trois ans, ensuite de pouvoir l'envoyer faire des études supérieures, ça, c'est un plaisir. Juste de jaser avec eux, d'échanger... J'espère que ce plaisir va rester constant, sinon je vais devenir pessimiste.

L'adaptation à la réalité du travail professoral porte d'abord sur le milieu de travail en tant que tel et sur le mode de fonctionnement de l'université d'embauche. Par exemple, ceux qui proviennent de l'extérieur du réseau de l'Université du Québec ont à se familiariser avec le vocabulaire administratif propre à ce système universitaire et au statut particulier de professeur et professeure. D'autres ont à s'ajuster à la taille de l'université et au type de relations de travail que le milieu favorise ou non. Plusieurs professeurs et professeures rencontrés ont délibérément choisi d'enseigner en région pour la qualité de vie professionnelle (classes moins populeuses, rapports interpersonnels perçus plus faciles, structure administrative allégée, etc.) et familiale (coût de vie inférieur, possibilité d'achat d'une propriété, etc.).

Ensuite, ils doivent chercher par eux-mêmes des réponses à de nombreuses questions. Des informations de base sur leur travail n'étaient pas connues. Par exemple, dans certaines universités, le fait d'enseigner pendant le semestre d'été donne droit à une prime. Or pour l'obtenir, le professeur doit en faire la demande par écrit. D'autres renseignements doivent être glanés aussi à gauche et à droite, comme les montants accordés pour l'achat de livres à

la bibliothèque ou encore le droit à des subventions pour participer à des congrès et des informations sur le fonctionnement du système informatique de l'université d'embauche.

Au-delà des renseignements et des détails techniques sur le fonctionnement officiel de l'université, une majorité de recrues ont dû entreprendre une véritable opération de déchiffrement des attentes à leur égard et déployer beaucoup d'effort pour établir un rythme de travail permettant d'articuler l'ensemble de leurs tâches. Au fil des ans, elles se rendent compte qu'elles n'étaient pas au courant du fonctionnement d'un département universitaire et du rôle réel des professeurs et professeures.

Certains s'accommodent à la réalité du travail professoral, d'autres cherchent encore leur chemin après trois ou quatre ans, et certains ne s'adaptent pas. Un haut niveau d'intégration est décrit par les professeurs et professeures lorsque la personne se sent incluse dans son département et qu'elle a atteint une certaine satisfaction face à son travail. En revanche, un faible niveau d'intégration est décrit lorsqu'il y a une inadéquation manifeste entre la personne et son département, tant sur le plan social qu'académique. Dans ce cas, la satisfaction au travail est loin d'être atteinte et un sentiment d'isolement et de combat domine.

Chose certaine, l'entrée dans la carrière professorale universitaire au Québec pose définitivement des problèmes d'intégration. Plusieurs points de tension ont été exprimés par les recrues rencontrées et ont un impact, entre autres, sur leur capacité à s'établir véritablement en recherche et sur la possibilité d'offrir un enseignement de qualité, mais ont aussi comme conséquence de semer le doute sur leurs compétences professionnelles et de générer un sentiment d'inefficacité. Les professeurs et professeures en début de carrière sont obligés de déployer des stratégies individuelles d'adaptation ; il a été très peu question de mécanismes collectifs facilitant leur intégration sur lesquels ils auraient pu s'appuyer.

2.4.1 Expériences d'insertion

Concernant le processus d'embauche, il y a autant de situations que de recrues. Ce qui frappe, à prime abord, est de constater à quel point chaque département d'université est un univers en soi. Au sein de la même université, les situations d'embauche et d'accueil sont fort variables. Et au sein d'un même département, les professeurs et professeures font état d'expérience fort différentes.

Le processus d'embauche auxquelles les recrues ont participé a été très rapide dans certains cas, c'est-à-dire étalé sur quelques semaines, ou très long pouvant même aller jusqu'à six mois après la première entrevue. Certains candidats et candidates ont été « choisis » lors de leurs études doctorales, d'autres ont eu à chercher fort longtemps au point de s'être présentés jusqu'à 18 entrevues avant d'être sélectionnés. Dans certains domaines d'étude, des recrues ont occupé un poste de stagiaire postdoctoral pendant quelques années avant de pouvoir être embauchées selon un statut non défini jusqu'au moment où un poste convoité s'est ouvert – ce qui pose problème en terme d'ancienneté non reconnue.

Dans plusieurs cas, la lenteur du processus administratif a été décriée, alors que des décisions majeures doivent être prises comme un déménagement familial ou, carrément, un

déménagement transatlantique. Les candidats et candidates doivent aussi mettre fin à des engagements antérieurs. Lorsque le contrat d'embauche tarde à être officialisé par l'administration universitaire, notamment lorsque le processus se déroule en plein été pour une entrée en fonction à l'automne, le stress s'accroît devant la préparation accélérée de cours et de demandes de subventions à venir.

Concernant l'accueil offert aux professeurs et professeures en début de carrière, certaines universités ont mis sur pied des journées d'accueil lors desquelles les principaux responsables administratifs accueillent officiellement les recrues, présentent la structure de l'université et organisent parfois des activités sociales (avec, dans de très rares cas, la participation du syndicat des professeurs et professeures de l'université d'embauche). Ces journées ont habituellement lieu au mois d'août ou octobre. Or, certaines recrues n'ont jamais été informées de cet accueil officiel et l'ont appris au moment de la discussion en groupe, d'autres n'ont pu y assister parce que leur embauche a eu lieu après la journée d'accueil.

Certaines recrues n'ont reçu aucun accueil. Une professeure a même été accueillie par une collègue qui lui a signalé qu'elle avait des réserves face à sa candidature et aurait préféré qu'une autre candidate ait eu le poste. À certains endroits, ce sont les adjointes administratives du département qui ont le plus aidé les nouveaux professeurs et professeures à comprendre le fonctionnement du système.

J'ai été laissée toute seule avec une incapacité absolue à comprendre tout ce qui se passait.

Au sein de la même université, l'accueil peut être fort chaleureux sur le plan humain dans certains départements, même s'il n'y a aucune structure formelle d'accueil sauf l'envoi d'une lettre du syndicat qui explique son rôle et les grandes lignes des avantages sociaux convenus dans la convention collective. Certains départements offrent aussi une trousse d'information (ou de « survie » selon les propos exprimés) qui présentent les dates importantes au cours de l'année, les tâches à remplir, les formulaires requis pour différentes activités, etc., mais cette trousse ne semble pas être diffusée systématiquement.

Plus rarement, de très récentes initiatives de parrainage ou de mentorat ont été mises sur pied dans certains domaines d'étude où cette pratique est courante. L'objectif consiste à jumeler un ancien professeur avec une recrue afin de l'accompagner dans son intégration. Cette initiative a été fortement appréciée par certains candidats, alors que d'autres insistent sur le fait que des affinités électives doivent être présentes pour que l'accompagnement se déroule bien. Dans certains cas, le mentorat est un échec aussi par manque de disponibilité du mentor. L'idée d'installer un mentorat obligatoire est plutôt mal perçue, mais ceux pour qui l'expérience a été un succès considèrent qu'il s'agit d'une formule idéale.

De l'ensemble des groupes de discussion, il se dégage trois expériences d'insertion caractérisées, à un pôle, par un degré satisfaisant d'intégration au département d'embauche et, à l'autre, par une très grande difficulté d'intégration. Les trois expériences décrites ci-dessous présentent les situations rencontrées par les recrues en début de carrière. Ces profils généraux regroupent des situations personnelles décrites par les recrues qui portent autant sur des facteurs organisationnels liés au milieu de travail que sur des traits plus personnels

tels que l'expérience de travail et la situation familiale. Les principaux points de tension de leur adaptation seront ensuite présentés à la section suivante.

Insertion facile

Parmi les personnes qui ont exprimé vivre une insertion relativement facile à leur département d'embauche, un certain nombre de traits se dégagent de leur expérience :

- formation doctorale dans l'université d'embauche, connaissance préalable des collègues, du milieu de travail et de la région géographique,
- ou formation doctorale à l'étranger et expertise très convoitée par les collègues, insertion facilitée lorsque l'institution offre des services de soutien pour le déménagement et l'installation au pays,
- charges de cours déjà assumées au département et/ou implication préalable dans une équipe de recherche du département pendant les études doctorales, intégration immédiate en recherche,
- fonds de démarrage en recherche supérieurs à 10 000 dollars et systématiques (sans concours),
- stage postdoctoral à l'étranger en sachant qu'un poste était réservé au retour, donc aucune autre candidature posée ailleurs, embauche correspondait à un créneau d'expertise que les collègues souhaitaient avoir au département,
- processus d'embauche rapide, accueil perçu chaleureux, ambiance positive au département (pas de conflits handicapants entre collègues), encadrement offert par un sous-groupe de collègues,
- focalisation sur une tâche principale pendant un an ou deux, soit l'enseignement selon les priorités du domaine d'étude, soit la recherche selon aussi les orientations du département, appuyée par la décision du directeur de département qui insiste pour que les nouveaux professeurs et professeures n'assument aucune tâche dans des comités pendant au moins trois ans,
- insertion perçue facile lorsque la personne a déjà œuvré à l'extérieur du milieu universitaire pendant plusieurs années, se perçoit dotée d'une expérience et d'une maturité lui permettant de « faire la part des choses », et dont les enfants sont âgés de plus de 10 ans.

Insertion laborieuse

Parmi les personnes qui ont exprimé vivre une insertion plus laborieuse où l'intégration ne semble pas achevée, plusieurs caractéristiques dominantes se dégagent aussi de leurs témoignages :

-
- trajectoire professionnelle qui comporte plusieurs déplacements antérieurs et contacts avec des milieux universitaires différents soit pour les études doctorales ou postdoctorales, soit pour de brefs emplois de professeur dans une autre université en attendant qu'un poste se libère dans l'université convoitée,
 - processus d'embauche soit très long et incertain, soit abrupt avec une entrée en fonction sans préparation ni encadrement,
 - instabilité organisationnelle au département d'embauche, direction du département en plein renouvellement, aucun soutien offert aux recrues, tensions entre collègues,
 - dégrèvement d'un cours la première année perçu insuffisant, charges de cours trop lourdes (par ex. une professeure a dû dispenser neuf cours différents dans les quatre premières années suivant son embauche),
 - manque de soutien financier à l'intégration en recherche, absence de fonds de démarrage ou « saupoudrage » de montants insuffisants, première année d'embauche perçue comme une année « d'organisation »,
 - déménagement d'un milieu à un autre, conjugué à une situation familiale avec enfants en bas âge, seul soutien financier soit parce que la conjointe est mère à temps plein ou parce qu'il s'agit d'une situation de monoparentalité.

Insertion perçue insurmontable

Chez les personnes qui ont ouvertement parlé de leurs difficultés d'intégration, ici aussi, des caractéristiques fortes se sont dégagées de leurs témoignages :

- processus d'embauche long, évaluation de la candidature perçue mitigée et exprimée comme telle une fois embauchée,
- non respect de la convention collective quant aux premières charges de cours, dégrèvement non respecté, combat avec la direction du département lors de la première année d'embauche,
- grandes tensions au sein du département d'embauche, très faible collégialité, conflits ouverts,
- aucun soutien à la recherche, aucun fonds de démarrage ou candidature refusée au concours interne,
- charge de travail perçue trop lourde, sensation de devenir des bourreaux de travail,
- aucun temps libre pour la vie familiale et sociale, santé qui décline, épuisement professionnel dans certains cas entrecoupé d'arrêts de travail.

2.4.2 Points de tension

Comme pour n'importe quel nouvel emploi qui exige une période d'adaptation et d'acculturation au milieu de travail, le travail professoral en milieu universitaire, même si les recrues y ont été socialisées, comporte lui aussi ses points de tension. Même les personnes qui affirment avoir eu une insertion facile, avoir reçu un accueil chaleureux de la part des collègues et de la direction de leur département, qui connaissaient même bien le département d'embauche et ses membres et sont relativement satisfaites de leurs conditions de travail, ont eu à s'adapter à leur nouvelle réalité professionnelle. Quant aux personnes qui ont exprimé ouvertement éprouver une insertion difficile, certaines vont même jusqu'à remettre en question leur choix de carrière.

Parmi les points de tension les plus souvent nommés, l'équilibre entre les tâches, le financement de la recherche, les critères d'évaluation en vue de la permanence et la reconnaissance du travail, ainsi que la conciliation travail-famille sont les points de tension les plus souvent exprimés en groupe par les professeurs et professeures peu importe leur profil d'insertion.

Équilibre entre les tâches

Au début de chaque rencontre, tous les membres des groupes de discussion ont été invités à exprimer en un mot ou une phrase leur état d'esprit face au travail. Les mots qui ont fait surface étaient : surcharge, performance, incapacité de répondre aux attentes, étourdissement, vertige, pression, état d'énervement, difficulté à concilier le travail et la famille, passion, adaptation, survie, épuisement prématuré, changement et consolidation, stimulant, mais énorme, motivation et paralysie, exploration, euphorie et *challenge*, excité, stressé, vidé, dévalorisé, content, fatigué, enthousiaste, motivé mais submergé, pression à la performance, heureux mais inquiet de l'avenir, inefficacité, doute.

L'état d'esprit principal qui ressort de ce premier sujet de discussion porte indéniablement sur la surcharge de travail. Au fil des discussions, la difficulté à concilier toutes les tâches et notamment à trouver un équilibre entre l'enseignement et la recherche a été le principal dénominateur commun. Les professeurs et professeures en début de carrière se sentent constamment tiraillés. Ils veulent faire de la recherche et enseigner, mais de nombreuses autres tâches, que la plupart jugent non intéressantes, grugent leur temps. L'adaptation la plus grande a ainsi porté sur les multiples demandes et sollicitations en tout genre pour lesquelles les professeurs et professeures n'ont jamais été formés et qui sont principalement d'ordre administratif.

À cet égard, une faible congruence entre leurs attentes préalables et les conditions réelles de travail est éprouvée. La quantité de demandes pour des tâches administratives non reconnues officiellement, mais très accaparantes prenant jusqu'à deux jours par semaine en a surpris plus d'un.

On est sollicité pour toutes sortes de tâches qui n'entrent pas dans la catégorie administration, ni dans la catégorie recherche, ni dans la catégorie enseignement et qu'on

place dans la superbe catégorie "autres activités universitaires". C'est un paquet de comités et de réunions à n'en plus finir et, dans une petite université, il manque toujours quelqu'un dans un comité ou un autre.

Les tâches administratives peuvent consister aussi jusqu'à assumer la direction d'un département ou d'un module à peine un an après l'entrée en fonction. Dans un cas, une personne avait connu des pressions répétées au département pour qu'elle accepte cette fonction et son refus a été plus ou moins mal reçu. Dans un autre cas, une personne a accepté cette fonction après aussi avoir connu beaucoup de pressions et de messages contradictoires sur l'impact positif ou négatif qu'une telle responsabilité aurait sur sa carrière. Un autre professeur a même demandé à son doyen, après avoir assumé la fonction de direction pendant un an, de lui retirer cette responsabilité voyant que cela compromettrait son insertion en recherche. Dans certains départements, les recrues sont les premières approchées pour assumer des postes de direction, considérés par la majorité qui se sont fait approcher comme une demande insensée.

Moi, une nouvelle prof qui ne connaît ni le fonctionnement ici et qui n'a pas la permanence encore... Toutes les personnes déjà en place depuis longtemps l'ont soit déjà assumée [la direction], soit ne veulent plus le faire. Ils se tournent vers nous alors, mais ça n'a pas de sens, on n'a même pas l'expérience du fonctionnement de l'université, on n'a même pas un minimum de réseau parmi les collègues. La pression était assez forte, c'est complètement ridicule parce que je pense que je n'avais pas l'expérience pour faire ça, ni les capacités à ce moment-là.

Certains considèrent qu'ils sont en train de devenir des « professeurs administrateurs » et non plus des professeurs chercheurs. Un phénomène de « couloirisation », c'est-à-dire de se faire coincer dans le couloir, a été décrit. À plusieurs endroits, les recrues ont vite été happées pour faire partie de comités auxquels les professeurs et professeurs agrégés et titulaires ne souhaitent pas participer. Cette situation perçue comme inéquitable constitue un irritant dans plusieurs départements.

L'emphase actuellement est mise sur toutes les tâches, mais il y a des profs qui sont ici depuis longtemps et qui n'ont pas une carrière exceptionnelle en recherche. Ils n'assument pas pour autant plus de tâches administratives. Ça, pour nous, les jeunes profs, c'est un peu choquant.

Dans plusieurs cas, les recrues estiment injuste le fait que les anciens professeurs et professeurs n'aient pas connu les exigences auxquelles elles font face aujourd'hui pour l'obtention de la permanence et acceptent difficilement de voir certains anciens participer fort peu à la vie départementale. Dans certains départements, il n'y a pratiquement pas eu d'embauche pendant une dizaine d'années et cela crée un fossé entre les recrues et les anciens. Les recrues souhaiteraient que les professeurs et professeurs permanents peu actifs en recherche assument davantage de tâches administratives pendant qu'elles tentent de se tailler une place en recherche.

Cette adaptation aux tâches administratives et celles relatives au service à la collectivité sont mal définies dans la définition des tâches – la question de ce qui peut être inclus dans le service à la communauté a d'ailleurs été soulevée à plusieurs reprises. Plusieurs déplorent aussi à quel point les départements manquent de personnel de soutien.

Une adaptation importante aussi a été décrite face à la charge d'enseignement perçue trop lourde. La grande majorité des participants aux groupes de discussion avaient déjà acquis une certaine expérience d'enseignement notamment à titre de chargé de cours dont certains pendant près de 10 ans. Or, malgré le déchargement d'un cours la première année d'insertion dans plusieurs universités au Québec, l'enseignement représente une tâche pour laquelle une nouvelle adaptation se pose parce qu'elle doit être conciliée avec bien d'autres tâches dont la recherche jugée plus importante dans plusieurs disciplines. Certains professeurs et professeures ont aussi des charges d'enseignement où les classes sont devenues très populeuses notamment dans les domaines qui ont connu une forte croissance de la population étudiante ces dernières années.

D'ailleurs, le déchargement de cours, même lorsqu'il s'agit d'une disposition de la convention collective, n'est pas toujours offert de façon systématique.

Cela dépend de la façon dont le prof est entré à l'université. Si on rentre par le biais d'un poste subventionné par le FQRNT, c'est automatique, il y a un déchargement de deux ans dans la clause. Si on rentre par le biais d'une chaire, c'est la même chose et là, c'est un déchargement pour tout le temps. Mais si on rentre par la voie régulière, c'est une politique de bienvenue publicisée, c'est juste pour une session et c'est relatif. Si on lit comme il faut, c'est selon la situation du département, donc chaque département fait ce qu'il veut.

La plupart doivent donner quatre cours par année dont certains sont des nouveaux cours. Des situations étonnantes ont été révélées comme l'obligation de préparer sept nouveaux cours en deux ans dans une université en région ou encore neuf nouveaux cours en quatre ans. Plusieurs sont aussi appelés à enseigner dans des champs hors de leur spécialité, ce qui est favorablement perçu pour la perspective d'élargissement de leurs connaissances, mais cela augmente davantage le travail requis pour préparer les cours.

Une grande dévalorisation de l'enseignement au premier cycle et de toutes les activités qui accompagnent cette tâche (disponibilité aux étudiants, publication de livres pédagogiques, remise à jour régulière des contenus de cours, etc.) a été perçue par les recrues comme si « l'enseignement était un mal nécessaire ». En même temps, de plus en plus d'universités mettent l'emphase sur l'offre de nouveaux cours à distance, sur le Web ou encore offerts sur différents campus. Le renouvellement du corps professoral se fait aussi dans un contexte universitaire où plusieurs départements profitent de cette période pour renouveler leurs programmes d'études et leurs orientations de recherche. Les recrues se retrouvent mêlées à ce processus, ce qui alourdit davantage leur travail étant sollicitées à participer aux comités de révision de programmes, aux stratégies pour augmenter la « clientèle » étudiante, à la création de nouveaux cours pour attirer de nouveaux étudiants.

Le contact avec la réalité quotidienne de la carrière professorale oblige à faire de nombreux deuils, particulièrement et paradoxalement, le deuil de pouvoir faire de la recherche à temps plein.

Ma plus grosse adaptation a été de faire le deuil de la recherche à temps plein, d'écrire et d'avoir le plaisir d'écrire. L'enseignement est venu compenser, ça me stimule, mais l'accumulation des petites tâches, à droite et à gauche, qui font que ce pourquoi tu as envie d'être prof devient secondaire, alors que dans le discours de l'institution la recherche est toujours mise en premier. C'est ça qui nous donne du fil à retordre dans ce type de relations, on est des PME. On s'est même fait dire : «Vous êtes des PME, vous devez la gérer votre PME ».

Plusieurs professeurs et professeures ont évoqué leurs difficultés à faire de la recherche en pièce détachée ou en bloc de deux heures. Certains considèrent ne plus avoir la liberté ni le temps de faire de la recherche et sont déçus des conditions de travail car ils avaient délibérément choisi la carrière professorale universitaire pour la possibilité de faire de la recherche.

Dans certains départements, particulièrement ceux qui n'ont procédé à aucune embauche pendant les années 1990, les recrues considèrent devoir porter la responsabilité de dynamiser la vie départementale dans un contexte où l'individualisme bat son plein.

Chez nous, pour que ça roule, les nouveaux professeurs doivent déployer beaucoup d'énergie parce que les vieux profs sont proches de la retraite, moins motivés ou démotivés à cause de vieilles querelles. C'est le problème (...). Il est très difficile de créer une vie intellectuelle intense à l'intérieur du département parce qu'en plus chaque professeur a son groupe de recherche, son petit projet à lui, on met beaucoup moins d'emphasis sur des activités communes.

Plusieurs s'attendaient à une vie intellectuelle plus intense à l'intérieur du département et à davantage de collégialité. Bon nombre de recrues se sentent découragées par les conditions de travail, l'importante charge d'enseignement, les pressions pour démontrer rapidement les résultats de leurs recherches et les demandes pour assumer des tâches administratives. En terme d'enseignement et de recherche, la majorité considère avoir eu une image préalable relativement correcte de la réalité, mais l'ampleur des tâches n'était pas du tout évaluée à sa juste valeur.

Financement de la recherche

Au niveau de la recherche, les ressources matérielles auxquelles les nouveaux professeurs et professeures ont accès varient d'un établissement à l'autre. Mais, de façon générale, la majorité des recrues rencontrées constatent le manque chronique de financement pour les activités de recherche et le combat qu'elles doivent mener pour en obtenir. D'autant plus qu'elles perçoivent assez rapidement que l'évaluation de leur candidature au moment de

l'agrégation va porter sur leur capacité à obtenir du financement, même si ce critère n'est pas exprimé ouvertement.

Ce qui n'est pas clair, c'est que si on n'a pas obtenu de subventions gouvernementales, on sait qu'on va être dans le pétrin éventuellement.

Parfois, ça peut donner comme message qu'il faut créer des projets bidons à gauche et à droite juste pour obtenir du financement.

Va chercher de l'argent, c'est ça la mesure de notre performance.

La situation est telle que même les sources de financement sont prises en considération dans l'évaluation de la performance des professeurs et professeures. Des subventions sous forme de commandites en provenance, par exemple, de ministères gouvernementaux n'ont pas la même valeur que les fonds obtenus des conseils subventionnaires. Certains se font même dire de « ne pas toucher à ça, ce n'est pas de la vraie recherche ».

Dans ce contexte, un des points de tension qui a fait surface dans tous les groupes de discussion porte sur l'adaptation à l'aspect marchand de la carrière professorale. Plusieurs se considèrent désormais, par la force des choses et non par choix, comme des PME de la recherche. Ils doivent s'équiper, faire du travail clérical (photocopies, achat d'ordinateur et d'imprimante, de fournitures de bureau, etc.), chercher du financement, des assistants de recherche et faire la promotion de leurs activités.

Nous sommes en processus de révision de programme de premier cycle et de deuxième cycle, on veut diversifier les programmes, augmenter la clientèle, il faut penser à créer de nouveaux cours... Nous sommes quasiment des agents de marketing pour vendre nos programmes, attirer de la nouvelle clientèle. Ça repose presque essentiellement sur les épaules des professeurs du département, on est des professeurs, chercheurs, vendeurs, promoteurs, administrateurs et pères de famille.

On est difficilement remplaçable, même si on a un statut d'employé d'université, on fait partie d'un syndicat, mais on se comporte comme si on était des hommes ou des femmes d'affaires. On connaît notre business d'enseignement et de recherche, c'est nous qui la dirigeons et on a la liberté de le faire. Et si on n'est pas là, notre business ne fonctionne pas.

Cette logique marchande a un impact sur la définition de ce qu'est une recherche de qualité. Le message perçu insiste sur le fait que les recherches doivent désormais être « rentables ». Cette notion est entendue comme une recherche qui génère de nombreuses publications et des possibilités accrues d'obtention de financement neuf. Or, selon une logique de pertinence sociale, dans certains domaines comme l'intervention communautaire, une recherche « rentable » est celle qui permet d'être en contact direct avec une communauté qui devient ensuite un lieu favorable à l'enseignement et au transfert de connaissances. Cette logique qui touche le cœur même de la définition et de la légitimité des activités de recherche oblige un ajustement important chez les professeurs et professeures dans leur façon de concevoir la recherche telle qu'elle est valorisée.

Dans les discussions avec les gens de la faculté, l'évaluation de la contribution d'une équipe départementale porte surtout sur l'aspect financier. On se fait dire qu'il faudrait être plus rentable, une vraie logique d'entreprise.

En région, certaines recrues s'inquiètent de voir à quel point leur discipline, particulièrement en sciences humaines, ne semble pas avoir un avenir favorable. L'obligation de tenir un programme à bout de bras, de redéfinir l'orientation du département, d'être régulièrement interrogés par la direction à ces sujets les placent dans une position où plusieurs ne sentent pas avoir l'expérience pour y répondre adéquatement.

Aucun commentaire positif n'a été entendu sur la question du financement. La majorité n'apprécie pas la tendance qui s'est installée et plusieurs ne voient pas comment les universités pourront continuer de fonctionner de la sorte devant l'augmentation de la population étudiante et le manque chronique de ressources pour suffire aux tâches d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité. Certains considèrent que les universités « utilisent » les professeurs et professeures pour trouver du financement de base et n'offrent pas les moyens pour les soutenir véritablement dans leurs activités de recherche.

La recherche est toujours mise de l'avant dans les discours du recteur, on est constamment confronté à produire davantage, à aller chercher davantage de financement, mais en même temps, il faudrait mettre les conditions en place pour qu'on puisse le faire.

Le choc que j'ai eu en arrivant ici, c'est que je mets autant d'effort pour rédiger une demande de subvention de 15 000 \$ que j'en mettais dans le privé pour des appels d'offre de un demi ou un million de dollars. On fait tout cet effort-là pour 15 000 \$ et ils vont nous en couper 2 ou 3 mille. Ça s'explique certainement par les conditions des finances publiques, mais les moyens financiers sont minimes. On fait beaucoup avec très peu.

L'allocation des fonds de recherche est perçue fort arbitraire tant au sein des universités qu'au sein des organismes subventionnaires. Dans la même université, selon les départements, les professeurs et professeures reçoivent entre 0 et 20 000 \$ de fonds de démarrage. Plusieurs déplorent le « saupoudrage » de petits montants insuffisants pour véritablement mettre sur pied un programme de recherche. Les concours internes pour l'obtention de fonds de recherche créent des situations dénoncées comme « absurdes » par certaines recrues qui y ont déposé leurs projets. Dans un cas, une professeure a soumis la même demande au CRSH et au concours interne de son établissement pour apprendre que le même projet de recherche avait été refusé par son propre établissement, mais reçu favorablement par le conseil subventionnaire. Certaines universités ont aussi des pratiques discrétionnaires. Il s'agit de frapper à la porte du doyen à la recherche ou du doyen aux études de premier cycle pour obtenir une aide financière soit pour engager un auxiliaire d'enseignement ou pour démarrer un projet de recherche. Même l'obtention d'un dégrèvement de cours peut se dérouler de cette façon.

Le culte de la recherche incite les recrues en début de carrière à chercher le maximum de financement. Dans cette foulée, un professeur a préparé plusieurs demandes de subventions et les a toutes obtenues. Il ne comprend toujours pas pourquoi il a réussi tous les concours

et reconnaît ne disposer ni du temps, ni du personnel de recherche et de soutien pour être en mesure de bien gérer ses fonds. À l’opposé, certains ne réussissent aucun concours.

Cette phase initiale de recherche intensive de financement n’est pas sans conséquence sur les professeurs et professeures. Cette obligation crée un stress énorme sur les recrues et tend à leur faire perdre contact avec le plaisir de faire de la recherche. Plusieurs constatent aussi que la recherche de financement fait désormais partie intégrante de leurs tâches et que cette exigence ne s’atténue pas avec le temps. Une professeure affirme avoir réussi à passer à travers cette phase initiale intense, mais estime ne plus avoir d’énergie pour se mobiliser ou se presser. Elle se perçoit comme une personne à l’esprit marchand qui calcule l’énergie que tout projet va lui demander et elle ne pensait pas que « le processus d’érosion pouvait être si rapide ».

Critères d’évaluation et reconnaissance

Parmi les points de tension les plus souvent évoqués en groupes de discussion, la question du flou entourant les critères d’évaluation au moment de l’accès à la permanence d’emploi a fait surface de façon prépondérante. Il se dégage de plusieurs discussions que les recrues ne savent pas exactement sur quoi elles vont être évaluées et cette situation génère beaucoup d’anxiété. D’autant plus que, dans certains départements, les comités d’évaluation ont revu leurs critères ces dernières années pour tenter de les uniformiser en fonction du profil d’un « bonze de la recherche ». Les recrues en début de carrière ont l’impression d’être évaluées par rapport à un c.v. idéal de chercheur chevronné et non par rapport à la progression jugée habituellement normale pour un professeur en début de carrière.

Ça devient très difficile pour le professeur de prendre de bonnes décisions (...) étant donné que les règles sur les critères pour obtenir la permanence ne sont pas claires, alors que dans certaines universités américaines, elles sont très claires : il faut travailler comme un bourreau, ne pas avoir de famille... c’est horrible, mais au moins elles sont claires. J’ai vu des collègues qui ont eu des surprises alors qu’on leur disait qu’il n’y avait pas de problème et, après, ils se retrouvent devant un processus d’évaluation terriblement strict alors qu’ils ne s’y attendaient pas du tout; ce n’est pas clair.

Une certaine confusion est présente entre les messages diffusés au département et ceux de la faculté ou même de l’institution. Certains se sont fait dire qu’à leur département, l’accent portait davantage sur l’enseignement et qu’il fallait tout de même démontrer de l’intérêt pour la recherche. La personne est allée rencontrer la vice-doyenne pour connaître son point de vue qui fut le contraire de ce que le directeur de son département lui avait dit. La connaissance des critères d’évaluation se complique lorsqu’un professeur assume des demi-tâches dans deux départements (poste concerté).

Pendant quatre ou cinq ans, on s’auto-évalue en sachant que ce n’est pas nous qui allons nous évaluer et en fonction de critères parfois clairs, parfois flous. Les modes de jugement aussi, comment aménager tel critère, mitiger tel autre en fonction de cas particuliers, tout ça c’est nébuleux.

La plupart des collègues approchés sont mal à l'aise de répondre clairement à la question des critères d'évaluation et les candidats et candidates à l'agrégation doivent chercher l'information par eux-mêmes. Les professeurs et professeures en début de carrière captent très bien le discours sur la performance et comprennent qu'ils doivent trouver une façon de démontrer qu'ils font partie du département, qu'ils sont membres actifs de l'université, et qu'ils font de la « bonne » science, même si leur travail de recherche ne s'inscrit pas dans les approches dominantes.

Il a aussi été beaucoup question de la reconnaissance inégale du travail accompli. La majorité des professeurs et professeures ayant participé aux groupes de discussion estiment obtenir peu de reconnaissance pour l'ensemble de leur travail. Ils constatent que les activités qui obtiennent encore le maximum de reconnaissance demeurent l'obtention de subventions de recherche et la publication de leurs travaux dans des revues savantes hautement cotées. Toutes les activités liées, par exemple, à la communication des résultats de recherche à d'autres publics (utilisateurs, instances décisionnelles, grand public, etc.), à l'application ou au transfert des connaissances (collaborations professionnelles, synthèses de recherche, documents de vulgarisation, d'orientation, d'opinions, etc.) sont peu ou pas du tout reconnues.

On déplore que les tâches administratives et le service à la collectivité ne reçoivent pas la reconnaissance qu'ils méritent, notamment au moment de l'évaluation du candidat à la permanence, et que la participation à des activités « glamour » compte davantage.

Être membre d'un comité international où l'on se réunit une fois tous les deux ans compte davantage dans l'évaluation que la série d'expériences et de participation au sein de comités administratifs à l'université et qui nous pompe au moins 10 % de notre temps hebdomadaire.

Le service à la collectivité ne reçoit aucune reconnaissance parce qu'il ne fait rentrer aucun financement.

Certaines recrues constatent que le discours de l'administration universitaire présente peu de reconnaissance pour la qualité globale de leur travail. Elles entendent « On a des défis, soyons les meilleurs! », mais la reconnaissance de leur travail réel ne suit pas.

Plusieurs critiques négatives ont été formulées également à l'égard de la valorisation excessive du profil type du chercheur qui publie des articles scientifiques dans des revues savantes hautement cotées et reçoit du financement de conseils subventionnaires. On s'inquiète de la standardisation trop poussée de critères d'évaluation qui commencent à être appliqués à tous les professeurs et professeures.

Je ne suis pas capable de faire ça et je ne suis pas un mauvais professeur pour autant. J'ai autre chose à apporter, mais ça [le modèle type], je ne suis pas capable de l'apporter, et c'est dommage de trop focaliser là-dessus au détriment des autres choses que l'on peut faire et qui sont toutes aussi importantes pour la notoriété de l'université et pour la qualité de la vie universitaire.

Ceux qui ont des profils « atypiques », par exemple dans un domaine où la création est prépondérante, se sentent encore plus éloignés de ces exigences qu'ils subissent néanmoins.

Le flou entourant les critères d'évaluation et la reconnaissance inégale de la diversité du travail accompli créent une impression d'éparpillement et la sensation « de ne jamais rien faire à fond et correctement ». La confusion liée aux critères d'évaluation génère de l'anxiété et désoriente certains professeurs et professeures. Certains pensent que cette réalité vient de la liberté académique, d'autres considèrent qu'il s'agit d'une pression personnelle que chaque individu s'impose compte tenu du perfectionnisme et de la détermination nécessaire comme attributs personnels pour œuvrer dans le milieu. Ces pressions sont aussi attribuées à la culture de la performance et de la rentabilité qui s'est installée ces dernières années.

Conciliation travail-famille

L'épineux problème de la conciliation travail-famille a aussi été au premier plan des discussions avec les recrues en début de carrière autant pour les femmes que pour les hommes, quoique les femmes semblent porter ce fardeau de façon plus déchirante que leurs collègues. Cette problématique, déjà présente lors des études supérieures où les candidats et candidates au doctorat décident souvent de reporter leur projet familial, se complique une fois dans la profession. Les premières années d'entrée dans la profession correspondent pour plusieurs aux premières années de formation d'une famille et, donc, à la présence d'enfants en bas âge.

On entend plein de choses, on voit les collègues se défoncer et en même temps on a une famille, il faut faire des choix constamment.

Il ressort de façon indéniable des groupes de discussion que cette profession exerce une pression sur la vie familiale et de couple. De toutes les personnes entendues, une seule professeure a choisi la carrière universitaire pour la possibilité de concilier ses responsabilités familiales et professionnelles grâce à la flexibilité des horaires. Autrement, l'ensemble des recrues rencontrées qui ont des enfants ont fait part de leurs difficultés à concilier leurs tâches.

Cette conciliation est tellement difficile pour certaines femmes qu'elles s'interrogent sur leur choix de carrière et ne sont pas certaines de poursuivre. D'autres qui n'ont pas d'enfant affirment qu'il leur est plus difficile encore que leurs collègues masculins de décider d'avoir un enfant, même tardivement, car la grossesse et la période suivant l'accouchement continuent de représenter un « vide » dans la carrière. L'année de congé de maternité nuit à la progression de la carrière. Même pendant le congé de maternité, on demande aux femmes de préparer des demandes de subventions à partir de la maison. Une professeure a dû se battre pendant deux mois pour réussir à faire reporter la demande d'un an. Celles qui n'ont pas d'enfant se demandent comment il est possible de travailler autant et d'être parent en même temps. Et certaines se demandent si elles vont avoir un deuxième enfant tant elles considèrent la conciliation difficile.

Une professeure a annoncé son intention d'avoir des enfants dans les prochaines années et ce projet a été mal reçu à son département. On l'a avertie que la maternité la « bloquerait sur le plan de la recherche ». Plusieurs femmes – et hommes – considèrent qu'il est utopique qu'un professeur puisse se retirer complètement pendant six mois pour prendre soin de son nouveau-né et que la « PME puisse rouler sans nous ».

Certaines considèrent qu'il est injuste que les femmes avec des enfants de moins de 10 ans soient évaluées de la même façon que leurs collègues qui n'ont pas d'enfant, car elles sont incapables de produire la même quantité de travail.

Je vois mes collègues qui n'ont pas d'enfant rester à l'université jusqu'à 7h le soir, elles reviennent même le samedi. Je me sens à part, je me dis qu'il faudrait que je travaille comme ça moi aussi, mais je ne peux pas. Je ne peux tout simplement pas le faire. Moi, à 4h30 je dois aller chercher mes enfants à la garderie et à l'école. Je ne peux pas travailler autant qu'une femme qui n'a pas d'enfant, c'est clair, et je ne veux pas travailler comme ça non plus (...). À l'agrégation, ils ne prennent sûrement pas en considération le fait que tu as de jeunes enfants, on est en minorité les femmes avec enfants et on va être évaluées de la même façon que les autres. C'est une grosse inquiétude pour moi.

Plusieurs hommes souhaiteraient prendre un congé parental, mais se demandent s'ils peuvent « s'offrir ce luxe ». Certains estiment que la présence d'enfants dans leur vie les « sauve » littéralement et, qu'autrement, ils deviendraient des bourreaux de travail.

Avoir une famille permet d'équilibrer la vie car les enfants te forcent à mettre une ligne claire entre le travail et la famille, ce qui réorganise les priorités.

En région, des professeurs refusent de travailler après 17h ainsi que la fin de semaine. D'autres travaillent tard le soir une fois leur enfant endormi, mais admettent que leur mode de fonctionnement ne sera plus possible à la naissance du deuxième enfant. Il a aussi été question du fait que les hommes ne sentent pas pouvoir parler ouvertement de ce sujet à leur département (certaines femmes aussi, notamment celles qui sont monoparentales, tendent à rester discrètes sur leur situation, mais ce sujet semble plus facile à discuter dans les départements où il y a eu un grand nombre de recrues en début de carrière ces dernières années et, donc, aux prises avec les mêmes défis). Un seul homme de tous les groupes de discussion voit beaucoup d'avantages liés à la flexibilité que la carrière procure dans la gestion du temps.

La quantité de travail exigée entraîne aussi des tensions sur la relation conjugale. Sans entrer dans les détails, certaines professeures ont fait part du risque de rupture conjugale qu'elles ont connu, mais aussi du risque de dépression, d'épuisement professionnel et de problèmes de santé liés au fait de travailler sept jours sur sept. À souligner également que plusieurs femmes professeures sans enfant ont exprimé à quel point elles avaient aussi de la difficulté à concilier leur vie professionnelle et leur vie personnelle comme si les exigences de rendement empêchaient de pouvoir se consacrer à autre chose qu'au travail.

2.5 Stratégies d'adaptation

Compte tenu du caractère exploratoire de cette recherche, il est difficile de connaître en profondeur, avec les données dont nous disposons, tous les mécanismes mis en branle par les professeurs et professeures en début de carrière pour faciliter leur intégration personnelle. Hormis les limites méthodologiques de la recherche, il a néanmoins été possible de dégager quelques stratégies individuelles exprimées en groupe de discussion sans pouvoir toutefois les distinguer d'une façon claire. Ces stratégies semblent aussi se chevaucher et être mobilisées simultanément chez certaines personnes, alors que chez d'autres, une stratégie principale semble être mise en branle.

Un nombre important de professeurs et professeures ne semble pas avoir atteint à l'intérieur des cinq ou six premières années de leur carrière l'équilibre recherché. Cet équilibre paraît fragile et la tentative d'établir un rythme de travail qui permet de « durer dans le long terme » reste constamment à surveiller. Pour quelques personnes, cela semble pratiquement inatteignable. Chose certaine, il faut du temps pour s'adapter à la culture du milieu et se sentir intégré. Cette intégration semble d'ailleurs jamais complètement achevée compte tenu du mécanisme d'évaluation par les pairs et des constantes pressions à la performance et au succès défini selon des critères qui ne correspondent pas à la diversité des modèles de professeurs et professeures.

Dans l'ensemble, il se dégage des témoignages entendus que l'intégration dans le milieu universitaire mobilise de plein fouet la capacité d'affirmation des recrues. Parmi les mécanismes d'adaptation relevés, trois stratégies se dégagent des propos entendus. Certains professeurs et professeures s'accommodent tant bien que mal de la dynamique de leur milieu d'embauche, d'autres gardent leur distance face au mode principal de fonctionnement, mais une majorité déploie beaucoup d'énergie pour s'affirmer à l'intérieur du nouveau cadre de travail tout en respectant la dynamique de fond de la culture organisationnelle. Aucune stratégie de contestation qui favoriserait la transformation du système et la différenciation n'a été relevée.

La nécessité de s'affirmer se ressent dans les deux ou trois premières années suivant l'embauche, souvent après une première phase de surcharge de travail et d'observation du rythme de travail des collègues comme si le besoin de se positionner devenait incontournable tout en étant particulièrement ardu. Ils apprennent à faire des choix alors qu'au début ils ont tendance à accepter toutes les sollicitations pour s'apercevoir, au bout d'un certain temps, qu'ils s'égarerent dans des directions trop dispersées.

À l'intérieur de ce processus d'affirmation, certains décident de « prendre le taureau par les cornes » et vont créer des liens avec la direction du département, les services de la recherche, le décanat de la recherche et autres services clés pouvant avoir une influence sur leur travail. D'autres tentent plutôt d'installer une certaine distance.

J'ai décidé que je n'allais pas me laisser imposer un mode de vie. J'avais justement choisi la carrière universitaire pour éviter le secteur privé. On se laisse impressionner par tous les critères d'évaluation, les non-dits, mais au fond, c'est à nous d'exercer une sorte de détachement par rapport à tout ça. Il faut soi-même prendre position.

Puisque les professeurs et professeures sont constamment en auto-évaluation, cela oblige d'avoir une bonne connaissance de soi, de ses limites, de ses objectifs. Chacun doit se positionner personnellement face au travail à faire dans le cadre qui est le leur, mais il n'est pas facile de s'affirmer.

Au niveau de la multiplicité des tâches, c'est là que je n'ai pas réussi encore à m'adapter. Il faut que j'apprenne à dire non. Les choses s'accumulent et là, c'est rendu que l'université ne peut plus embaucher de profs, on est sollicité de toutes parts. S'il fallait dire oui à tout ce qu'on nous demande, ça n'a pas de sens, mais moi je ne suis pas capable encore de dire non à ça, ce qui fait que ce qui écope en bout de ligne, c'est toujours la recherche.

C'est à chacun à faire son chemin. Il faut savoir prendre ses propres décisions.

Plusieurs professeurs et professeures tentent de briser leur sentiment d'isolement en allant chercher de l'aide, mais il s'agit d'une aide fondée sur les affinités individuelles. Elle n'est pas disponible de façon systématique, sauf pour les rares personnes rencontrées qui se sont rapidement tournées vers le syndicat les représentant. Dans une université en région, plusieurs recrues ont développé des liens entre elles et se fréquentent même à l'extérieur du temps de travail.

On se tient beaucoup les jeunes profs (...). La majorité des questions qu'on se pose, on les aborde entre nous parce qu'on fait face aux mêmes situations et comme l'université est petite, on se rencontre tous les jours (...). C'est très fort comme tissu social, je pense qu'on peut obtenir beaucoup d'informations en dehors des structures formelles.

Comme l'université n'a pratiquement pas fait d'embauche pendant plusieurs années, il y a un décalage, une fracture, entre les anciens et les nouveaux. Ça donne une impression de bloc de génération, il y a un esprit d'équipe qui se forme chez les jeunes d'autant que la plupart sont des déracinés.

D'ailleurs, l'adaptation semble mieux se dérouler lorsque la recrue peut faire partie d'un groupe, qu'il s'agisse de ses pairs dans la même situation, d'un groupe de recherche établi et/ou du syndicat, mais la réalité oblige à admettre que ces mécanismes d'adaptation ne sont pas appuyés par une politique universitaire ou départementale. Ils sont en grande partie déployés individuellement et, dans de plus rares cas, soutenus par les collègues avec qui des affinités sont ressenties.

Certains professeurs et professeures se sont vite alliés à un professeur « aguerri » qui peut aller jusqu'à « sonder le terrain » pour connaître l'appréciation des collègues à l'égard d'une recrue. D'autres établissent des liens informels de mentorat ou de parrainage avec un professeur agrégé ou titulaire. Plusieurs prennent l'initiative de frapper aux portes des bureaux des collègues. Dans de plus rares cas, des professeurs et professeures décident de participer au conseil syndical pour apprendre à connaître l'université et son mode de fonctionnement.

Ça m'a permis de rencontrer des collègues d'autres disciplines. Depuis que je m'implique au conseil syndical, je suis mieux informée, c'est la place à être pour savoir comment ça se passe dans une institution.

Dans cette obligation de positionnement personnel, certains ont appris à devenir très affirmatifs et refusent, par exemple, toute réunion après 16h30. D'autres s'imposent un horaire strict de 8h à 17h sans pause repas. Une professeure a cessé de travailler six jours par semaine en voyant un collègue très affirmatif qui avait connu une vie professionnelle à l'extérieur de l'université et a vite imposé son rythme. Elle a choisi de travailler 12 heures par jour, mais refuse catégoriquement de travailler la fin de semaine. Certains deviennent hyper organisés autant au travail qu'à la maison. D'autres évacuent le stress par des activités physiques intenses deux ou trois fois par semaine.

Ça aide à trouver un rythme pour le long terme comme un marathonien. Il faut trouver un équilibre, mais ça prend beaucoup de temps.

Plusieurs personnes rencontrées qui avaient traversé les trois premières années d'embauche gagnent de l'assurance avec le temps. Elles ont appris à refuser des tâches et à mieux gérer leur temps. Plusieurs pensent que les cinq premières années sont très exigeantes, mais qu'il est possible d'entrevoir la lumière au bout du tunnel. D'ailleurs, une certaine réflexion se met aussi en branle quant à la réalité de la carrière professorale telle qu'elle se vit au jour le jour et les pressions qui sont subies.

On cherche à comprendre d'où vient exactement cette pression. Certaines personnes rencontrées prennent toute la responsabilité des pressions subies sur elles-mêmes au point de douter parfois que les pressions viennent vraiment du milieu. Elles considèrent avoir été formées à la performance pendant leurs études doctorales et que c'est leur propre perfectionnisme qui tend à leur faire vivre des pressions tout en reconnaissant qu'en valorisant constamment l'excellence, la publication de nombreux articles, la recherche de financement important, l'université crée aussi des pressions sur le corps professoral.

Au bout de trois ou quatre ans d'insertion, certains professeurs et professeures commencent aussi à distinguer la réalité du discours en rapport avec l'accès à la permanence. Ils constatent que la majorité des candidats à la permanence l'obtiennent, même ceux qui n'ont pas une feuille de route exemplaire. Dans certaines grandes universités, on voit même que le tiers des candidats est refusé à la première demande, que cette réalité fait partie de la culture de l'université, mais qu'à la suite d'une procédure d'appel de la décision, la majorité obtient la permanence d'emploi. Ils réalisent que le péril n'est pas aussi grand que ce que le discours ambiant prétend et que, lorsque l'essentiel des tâches est bien accompli, généralement cela débouche sur la permanence d'emploi³. Mais plusieurs restent prudents car ils vont vu

³ Les données sur le nombre réel de candidatures dont le contrat initial n'a pas été renouvelé lors de l'évaluation en vue de la permanence sont très difficiles à obtenir. Une recherche auprès d'une grande université montréalaise montre que sur quelques centaines de recrues entre 2001 et 2006, seulement deux candidats à l'agrégation ont été refusés dans toute l'université.

certaines collègues avoir des problèmes avec l'obtention de la permanence et se sont faits dire de façon insidieuse que les mois précédents l'évaluation, ce n'est pas le moment de refuser des demandes de tâches supplémentaires.

Parmi les plus âgées des recrues, notamment celles qui ont accumulé des expériences de travail à l'extérieur de l'université, la stratégie consiste aussi à miser sur leur confiance acquise et à définir leurs propres critères de travail. Elles apprennent à faire des choix cohérents en fonction de leurs intérêts de recherche, du type de cours enseignés et des services qu'elles souhaitent donner à la collectivité. Elles tentent de faire abstraction de l'insécurité d'emploi et font la part des choses. Certains décident de cesser complètement de se préoccuper de la permanence ou de sécurité d'emploi. Une femme professeure, mère de trois enfants et au bord d'une crise familiale majeure, a dû se ressaisir. Elle a décidé que si l'université n'était pas satisfaite de son travail, elle irait ailleurs.

Or, ce ne sont pas tous les professeurs et professeurs qui possèdent une capacité aussi forte d'affirmation de soi. Devant notamment la confusion ressentie face aux critères d'évaluation, certaines recrues s'accommodent et choisissent de tenter de tout réussir pour « satisfaire tout le monde ». D'autres acceptent des tâches pour en éviter d'autres et « avoir la paix ». Malgré un grand plaisir ressenti face à l'enseignement, un professeur tente d'obtenir davantage de déchargement de cours soit par la prise en charge de responsabilités syndicales ou administratives afin de pouvoir concilier toutes les tâches et accorder plus de temps à la recherche. Or, au bout de quatre ans, il se perçoit constamment en négociation intérieure.

Jusqu'à quel point ai-je le goût d'écrire un autre article ? Jusqu'à quel point ai-je le goût de diriger un autre étudiant, de participer à un autre comité d'évaluation ? Jusqu'à quel point on veut encore en ajouter dans la tâche qui s'alourdit constamment ?

D'autres sont en mode de survie et voient difficilement comment trouver un meilleur contrôle sur leur travail. Même chez ceux et celles qui ont une grande capacité d'affirmation, plusieurs s'inquiètent des répercussions de leur rythme de travail sur leur santé.

Je n'ai aucun temps pour l'activité physique ou les loisirs. Mon niveau de fatigue mentale est élevé, ça m'empêche d'être attentif à autre chose.

Parmi les groupes de discussion, quelques recrues ont aussi fait part ouvertement des problèmes de santé éprouvés. Une professeure a vécu deux épisodes d'épuisement professionnel à l'intérieur de ses trois premières années d'embauche. Depuis, elle a appris à s'organiser autrement avec l'aide d'une spécialiste en orientation et a développé un certain détachement par rapport aux exigences.

Je me dis « c'est tant d'heures par semaine » et si je ne suis pas capable de faire la job avec ce nombre d'heures-là, je vais peut-être penser à faire autre chose parce que ce n'est pas une vie. Maintenant, ça va mieux (..), quand je rentre chez moi, je déconnecte, je refais mes forces et le lendemain, j'ai le goût de continuer.

Malgré les difficultés d'intégration et un contact parfois douloureux avec la réalité du travail professoral, plusieurs professeurs et professeures continuent de considérer leur travail de façon positive, apprécient profondément la liberté académique et le « plaisir d'être rémunéré pour faire ce qu'on aime » et gardent espoir que leur situation se stabilisera avec les années.

2.6 Rester ou partir ?

La rétention en milieu universitaire est un sujet hautement délicat compte tenu du nombre d'années et de la quantité d'énergie investie pour devenir professeur d'université, mais aussi du statut précaire des personnes rencontrées. Rappelons que, selon les données de la CREPUQ, le taux d'attrition moyen chez les professeurs et professeures en début de carrière est de 29 % à l'intérieur des cinq premières années d'embauche.

Parmi ceux et celles qui ont spontanément abordé la question en groupes de discussion, les conditions de travail figurent comme principal enjeu de leur rétention. Certaines personnes rencontrées avaient déjà quitté leur première institution d'embauche à l'intérieur des trois premières années, en grande partie parce qu'elles ont senti une inadéquation entre leur profil et le département d'embauche, mais aussi pour des raisons familiales comme se rapprocher de leur famille d'origine et/ou pour la qualité de vie offerte aux enfants.

D'autres qui songent à quitter leur emploi réfléchissent sur leur place en milieu universitaire. Ils s'interrogent sur leur choix de carrière et ne sont pas certains de rester en milieu universitaire à cause des conditions de travail jugées insatisfaisantes. Plusieurs gardent un œil ouvert sur des occasions d'emploi à l'extérieur de l'université. Ils prennent du recul et restent en contact avec un questionnement régulier, comme le souligne une professeure : « Suis-je en train de gâcher ma vie ou de la faire avancer ? » Pour elle, tant qu'elle continuera d'avoir le sentiment d'avancer, elle restera en milieu universitaire, « mais pas au prix de tout détruire ce que j'ai réussi à mettre en place ».

Ces observations viennent corroborer les résultats d'une étude exploratoire sur les motifs de départ invoqués par des professeurs de l'Université de Montréal (11 femmes et 11 hommes) ayant décidé de quitter leur emploi entre 1990 et 2000 (Rioux, 2002). Cette recherche révèle que le rapport avec le milieu de travail (détérioration du rapport ou fin d'un contrat, insécurité d'emploi, climat difficile, refus d'agrégation) et les difficultés à concilier le travail et la vie de famille (raison principalement mentionnée par les femmes) constituent les raisons principales de leur départ. Parmi les suggestions proposées par les répondants pour améliorer le contexte de travail, il est question d'offrir davantage de soutien (administratif et des pairs) aux professeurs, de concevoir des modèles d'avancement qui reconnaissent les forces de chacun, de revoir l'accueil des nouveaux professeurs, de transmettre une meilleure information sur le cheminement possible de carrière, de leur offrir un meilleur appui dans plusieurs aspects de leur travail.

Ainsi, il semblerait que le processus menant à l'attrition puisse être attribué à des facteurs individuels et institutionnels. Cette responsabilité doit être partagée. Les conditions quotidiennes du travail, le système de reconnaissance et le climat de travail sont des facteurs pouvant influencer directement la rétention des professeurs et professeures.

À souligner aussi qu'une fois le processus d'insertion amorcé, il ne paraît pas aisé pour les recrues en début de carrière de se défaire de leur identité professionnelle en tant que professeur ou professeure d'université compte tenu du long périple qui mène à cette profession. L'enjeu de la rétention ou du départ est aussi un sérieux enjeu de redéfinition profonde de l'identité professionnelle.

TROISIÈME PARTIE

3. Soutien nécessaire à la carrière professorale : pistes d'action syndicale

Cette recherche exploratoire a permis de constater à quel point le processus d'insertion en milieu universitaire devrait être mieux soutenu. Les discussions en groupe ont révélé aussi combien l'insertion se fondait en grande partie sur des stratégies individuelles plutôt que sur des mécanismes collectifs d'accueil et de soutien, que ce soit de la part de l'administration universitaire ou de la part du département et des collègues immédiats, ou du syndicat. En fait, les situations varient énormément d'un établissement à l'autre et à l'intérieur d'un même département. Devant cet état des choses et les efforts déployés par les recrues en début de carrière, mais aussi devant les problèmes d'attrait pour la carrière professorale et de rétention, une réflexion s'impose sur ce que le mouvement syndical peut faire pour améliorer la situation tant au moment de l'insertion qu'en amont.

Avant d'aborder les pistes d'action syndicale proposées par les professeurs et professeures rencontrés, nous allons présenter une brève synthèse du rapport entretenu par les recrues au syndicalisme universitaire. Plusieurs points de vue sur le sujet ont été exprimés lors des rencontres.

3.1 Rapport au syndicalisme universitaire

Dans le contexte actuel et devant la surcharge de travail éprouvée par un grand nombre de recrues, on peut comprendre que l'engagement syndical ne soit pas une priorité pour les professeurs et professeures. L'entrée dans la carrière universitaire est perçue tellement exigeante que le syndicalisme n'est pas considéré comme une priorité au point où certains désignés comme délégué syndical rechignent à devoir assumer cette tâche. Le syndicat n'est pas perçu comme un lieu de soutien possible sauf en cas de problèmes réels qui dépassent la capacité d'un individu à les régler seul.

Plusieurs considèrent que le syndicat est utile aux moments charnières de la carrière comme lors de l'embauche, du renouvellement du premier contrat et des promotions, mais ils ne pensent pas qu'il puisse agir sur la réalité quotidienne du travail.

La pertinence du syndicat est là en termes de sécurité, comme un chien de garde, mais ça n'a pas d'impact sur le travail au jour le jour. Je suis rendu à devoir faire du travail de secrétariat, de papeterie, il faut que je fasse des photocopies parce qu'il n'y a pas un chat pour m'aider. J'aurais besoin d'aide pour des choses simples et je me brûle à faire du travail de secrétariat. C'est inconcevable qu'une université coupe dans le personnel de soutien. À notre département, il reste une secrétaire pour 17 professeurs, elle doit faire toute la gestion des choses administratives, tous nos comptes de recherche, elle n'a pas le temps de répondre au téléphone, c'est une boîte vocale qui répond à sa place. Les profs sont sur la ligne de front, rien n'est filtré (...). On devrait pouvoir sentir que le syndicat protège nos postes, mais qu'il lutte aussi pour obtenir le contexte de travail dont on a besoin.

Dans certains départements où l'atmosphère est positive, le climat de travail fait en sorte que les problèmes sont réglés dans l'unité elle-même qui serait beaucoup plus proche, selon certains, des préoccupations des professeurs et professeures que le syndicat.

Quelques professeurs et professeures ont mentionné leur fierté nouvelle de pouvoir enfin faire partie d'un syndicat alors que leur ancien statut professionnel ne les incitait pas à faire partie de façon active du mouvement syndical. Or, l'étape qui reste à franchir pour ceux qui ont la « fibre syndicale » est celle d'apprendre la culture syndicale propre à leur milieu et de tenter d'y faire leur place sans nécessairement faire appel aux mêmes discours et modes de fonctionnement que la génération précédente.

Je pense que ce qui éloigne notre génération du syndicat, c'est que la culture d'affrontement ne nous attire pas (...). Ici, au comité exécutif, il y a certaines personnes qui répondent à ce préjugé de personnes combattantes et d'autres sont des gens de compromis qui cherchent toujours à trouver la solution, la conciliation. Je ne sais pas ce qui influencerait davantage notre implication, mais je souhaiterais que les jeunes profs soient plus nombreux à s'impliquer parce qu'il y a d'importantes décisions à prendre.

Il a été question à plusieurs reprises du fait que la majorité des personnes qui participent et s'impliquent dans le mouvement syndical universitaire sont d'une « autre génération » davantage préoccupée par leur retraite que par l'insertion dans la profession et l'amélioration des conditions de travail. À certains endroits, l'exemple du remboursement des frais pour le médicament Viagra couvert à 100 % par l'assurance-médicament est perçu comme une farce et un reflet de l'âge des militants et militantes syndicaux. Les recrues reçoivent aussi de la documentation sur la ménopause et l'andropause, alors que leurs préoccupations portent davantage sur la conciliation travail-famille.

Ces témoignages rejoignent les quelques données empiriques qui existent sur le rapport au syndicalisme universitaire au Québec. À la suite d'une table ronde sur le syndicalisme universitaire organisée par le journal *L'Autre Forum* du Syndicat général des professeurs et professeures de l'Université de Montréal (SGPUM) en 2000, cinq professeurs en début de carrière ont accepté de partager leur point de vue. Il ressort de cette discussion des visions à la fois positives et négatives de l'action syndicale. La fonction de représentation et de défense des intérêts des professeurs en tant que groupe est appréciée, mais la lenteur de l'action et le sentiment qu'un apport individuel risque d'être noyé freinent la participation aux instances syndicales. Le désintérêt à l'égard du syndicalisme est aussi expliqué du fait que certaines préoccupations syndicales, notamment celles liées à la retraite ou qui concernent uniquement l'aspect salarial et les conditions matérielles du travail, ne coïncident pas toujours avec celles des professeurs et professeures en début de carrière dont certains souhaiteraient davantage une réflexion de fond sur le sens du travail professoral.

Quant à la participation aux activités syndicales, d'après l'étude comparative de Bertrand (2004) sur le travail professoral, la participation à des activités syndicales ou associatives est restée relativement faible et stable entre 1990-1991 et 2002-2003 : 28,5 % des professeurs disant y participer en 1990-1991 et 32,5 % en 2002-2003. Cette activité représentait 3,7 % de la tâche de services internes en 1991 et 4,9 % en 2003. Les professeurs et professeures en

début de carrière y consacrent 4,5 % de l'ensemble des services internes à l'université. En moyenne, sans distinction quant à l'étape de la carrière, 19 % des professeurs jugent très importante ou assez importante leur participation à des activités syndicales ou associatives.

3.2 Pistes d'action proposées

Parmi l'ensemble des pistes d'action proposées par les professeurs et professeures entendus en groupe de discussion, plusieurs idées convergent vers la reconnaissance de la diversité des tâches du travail professoral, la conciliation travail-famille et l'augmentation du nombre de professeurs et professeures au sein des départements. À ces grandes lignes s'ajoute une série de mesures concrètes qui pourraient avoir une incidence directe sur le bien-être et la satisfaction au travail.

Dans l'ensemble, la demande d'établir un meilleur équilibre entre les différentes tâches a été formulée dans tous les groupes de discussion. Plusieurs souhaiteraient que le syndicat contrebalance le discours de l'université, qui met une emphase excessive sur la tâche de recherche et offre une vision plus réaliste du travail professoral et des attentes à cet égard. L'idée de revoir les règles de promotion afin de tenir compte de la réalité du travail diversifié qu'accomplissent les professeurs et professeures, peu importe l'étape de leur carrière, a soulevé plusieurs échanges. Certains ont proposé que le syndicat élabore différents indicateurs pour rendre compte des dimensions du travail professoral qui sont sous-évaluées dans le système actuel et qu'il soit en mesure de promouvoir différents parcours de carrière. D'autres souhaitent ardemment que le mouvement syndical universitaire résiste contre l'imposition d'un modèle unique de chercheur vedette et de recherche « noble », et qu'il lutte pour la reconnaissance des recherches courantes.

Il serait bon de rappeler qu'entre une recherche internationalement reconnue et une dépression tous les trois ans, il y a peut-être lieu de repenser les choses.

Du même souffle, il serait bon de démystifier l'accès à la permanence. Quoique la diversité des types de professeurs et professeures soit un fait établi, il y a peu d'unanimité concernant les actions que cette diversité appelle, tant au niveau individuel que syndical. Cependant, afin de lever l'ambiguïté des critères d'évaluation et d'atténuer certains conflits de rôles, il a été proposé de clarifier par écrit les critères d'évaluation en vue de la permanence et de bien expliquer aux recrues ce à quoi elles doivent s'attendre.

Un travail de clarification est à faire au sein de chaque département. Le cas par cas a ses limites, les critères sont trop flous et arbitraires.

Tel qu'expliqué plus haut, les recrues qui en sont à leur troisième ou quatrième année d'embauche apprennent à distinguer le discours de la réalité concernant les renouvellements de contrat après la première évaluation. Plusieurs ont mentionné qu'il serait judicieux de discuter ouvertement de ce sujet afin d'atténuer l'anxiété ressentie et de pouvoir être éclairés sur la réalité de l'évaluation.

Par ailleurs, même si nous ne disposons pas de données empiriques sur la réalité familiale des professeurs et professeures en début de carrière, le sujet de la conciliation travail-famille a été si présent dans les groupes de discussion qu'il paraît incontournable que les universités doivent désormais s'adapter à la réalité familiale des professeurs et professeures en début de carrière. Plusieurs recrues ont mentionné à quel point le fait d'avoir des enfants continue d'être un obstacle réel dans l'avancement de la carrière et place trop souvent les professeurs et professeures avec de jeunes enfants devant le difficile choix entre s'investir au travail ou dans la famille. La période de probation avant la permanence correspond au moment où plusieurs songent à former une famille – ce projet étant souvent reporté lors des études doctorales – ou prennent soin d'enfants en bas âge. À ce sujet, les femmes semblent doublement pénalisées, car la grossesse et la période après la naissance les obligent à se retirer de la « course à la performance ». Quelques mesures concrètes sur cette problématique sont suggérées plus loin.

Parmi les grandes pistes proposées, il a aussi été question de financement. Pour plusieurs recrues, un plus grand financement public de la recherche aurait une incidence directe sur leur travail. L'épineuse question du financement des universités peut désormais être considérée comme un facteur direct des pressions ressenties par les recrues en début de carrière. Qu'il s'agisse d'obtenir des subventions de recherche, des fonds de démarrage institutionnels, de l'équipement (laboratoires, mais aussi fournitures de bureau aussi fondamentales que des ordinateurs, imprimantes, papier, encre, etc.), toute l'infrastructure de financement doit être revue pour permettre aux professeurs et professeures en début de carrière d'accomplir leur travail. Et dans plusieurs disciplines, il a été mentionné à maintes reprises à quel point les embauches étaient insuffisantes et qu'il manquait sérieusement d'effectifs.

Il y a eu des revendications syndicales lors de la dernière négociation qui n'allaient pas toujours dans le sens d'une transformation des choses (...). À la limite, moi, une augmentation de salaire de 2000 \$ par année, je m'en fêchais. L'argent, de toute façon, il y en a la moitié qu'on ne touchera jamais. Les conditions de travail n'iront pas en s'améliorant, ça nous prendrait des collègues de plus au département.

De façon plus diffuse, l'atmosphère dans les départements, notamment les relations entre collègues, a été soulignée comme un facteur déterminant de la satisfaction retirée au travail. Les départements où il fait bon travailler, stimulants sur le plan intellectuel et sur le plan social, et où la collégialité est positive, restent des modèles que plusieurs souhaiteraient pouvoir connaître. Derrière les pistes proposées, la création d'un milieu de travail motivant et soutenant où les questions d'inégalités (entre les sexes, mais aussi entre les différents statuts de professeurs et professeures et au niveau de la distribution du travail administratif au sein des départements) et la recherche d'un équilibre entre l'enseignement, la recherche et le service à la collectivité sont prises en compte, constitue un idéal à atteindre.

3.3 Mesures concrètes

Outre les grandes pistes d'action proposées au mouvement syndical, plusieurs mesures concrètes ont également été formulées de façon précise en vue d'améliorer l'insertion professionnelle et de favoriser une meilleure satisfaction au travail. Des mesures proactives et concertées doivent être prises pour aider les recrues à établir leur place dans leur collectivité :

- mesures d'intégration des conjoints et conjointes à mettre sur pied, notamment en région afin de faciliter l'installation familiale et la rétention ;
- dégrèvement plus important de l'enseignement lors des deux premières années d'embauche et pas de tâches d'enseignement le soir pour les professeurs et professeures avec des enfants en bas âge ;
- fonds de démarrage à la recherche systématique dès la première année d'embauche dans les universités où cette mesure n'existe pas ou est perçue insuffisante ; aucune imposition de préparer des demandes de subventions lors de la première année d'embauche ;
- focalisation sur une tâche principale au cours des premières années d'embauche, soit l'enseignement dans les disciplines où les besoins sont pressants, soit la recherche ;
- meilleure répartition du travail administratif entre les recrues et les anciens professeurs et professeures ; aucune responsabilité de direction d'un département à un professeur non permanent, responsabilité perçue trop lourde et inappropriée compte tenu du statut de la recrue ;
- retour graduel au travail ou horaire allégé après un congé de maternité ; priorité à accorder sur les plages horaires aux professeurs et professeures avec des enfants en bas âge ;
- demande urgente de services de garde ou création de nouvelles places en services de garde là où ils existent (certains professeurs et professeures ont dû attendre trois ans pour obtenir une place dans la garderie de l'université et d'autres n'ont jamais réussi) ;
- services de mentorat accessibles, mais non obligatoires ; possibilité que le travail de mentorat soit officiellement reconnu dans la tâche pour ceux qui prennent l'initiative d'accompagner des recrues, au même titre qu'un encadrement d'étudiants gradués ; mandat qui pourrait être donné aux délégués syndicaux pour accueillir les nouveaux professeurs et professeures ;
- ascension plus rapide dans l'échelle salariale, notamment en raison d'un décalage perçu trop grand avec le secteur privé dans plusieurs domaines.

Cette recherche exploratoire a aussi permis de constater que l'arrivée massive de recrues d'une nouvelle génération – fin trentaine, aux parcours diversifiés, aux prises avec des

exigences de rendement excessives, et avec des enfants en bas âge pour certains – n’a pas encore contribué à faire évoluer l’institution universitaire dans un sens plus égalitaire et respectueux des préoccupations d’équité. La culture organisationnelle du milieu, axée sur la performance, est très forte et les nouveaux professeurs et professeures doivent s’y adapter. Leur présence ne remet pas encore en question le mode de fonctionnement hiérarchisé, non équitable et hautement concurrentiel du milieu universitaire.

Sans stratégie collective, toute transformation aussi graduelle soit-elle des conditions de travail risque de ne pas voir le jour, alors que de nombreux appels en ce sont ont été clairement exprimés ces dernières années. À cet égard, les syndicats doivent prendre la relève à titre d’organisation représentative du corps professoral universitaire et assumer un plus grand leadership à l’intérieur d’un front commun.

Dans ce contexte, la question de la valorisation du travail professoral est directement interpellée. Le rôle des professeurs et professeures d’université dans la société est fondamental et doit être reconnu pour sa contribution et pour le travail réel qui est accompli dans toute sa diversité. Continuer de plaquer une logique marchande sur ce travail en ne valorisant qu’un type de recherche et de chercheurs n’est ni constructif, ni équitable.

Plusieurs acteurs ont exprimé ces dernières années sur la scène publique l’immense besoin de revaloriser la carrière professorale, notamment l’enseignement dispensé au premier cycle, à la hauteur du travail réel que cette carrière représente. Or, à notre avis, une véritable vision de l’enseignement supérieur devrait être déployée au Québec et soutenue par des mesures concrètes et un effort collectif impliquant tous les acteurs concernés dont, au premier chef, le mouvement syndical.

À l’instar de plusieurs autres sociétés, le Québec aurait-il intérêt à revoir la préparation et le soutien à la carrière professorale? Les hauts taux d’attrition autant au troisième cycle universitaire (près de 50 %) qu’en début de carrière (29 %) indiquent qu’il y a un problème d’attrait pour la profession et un problème de rétention. Un travail à faire en amont à l’embauche et au moment de l’entrée formelle dans la profession semble s’imposer. Compte tenu du potentiel de soutien, de solidarité et de communauté intellectuelle que l’espace syndical permet, il y a à souhaiter que le renouvellement du corps professoral s’accompagne d’un puissant renouvellement du syndicalisme universitaire dans une optique de redéfinition des combats à mener et des moyens pour y parvenir.

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, K.A. (2002). *What Colleges and Universities Want in New Faculty?* Association of American Colleges & Universities.
- Antony, J.S. et Edward, T. (2002). Graduate Student Socialization and its Implications for the Recruitment of African American Education Faculty. Dans W. G. Tierney (Dir.), *Faculty work in schools of education: rethinking roles and rewards for the twenty-first century*, (pp. 189-209). Albany, NY: State University of New York Press, Albany.
- Association canadienne des professeures et professeurs d'université. (2005). *Qu'est-ce que le recrutement juste ?* Document de discussion.
- Association canadienne des professeures et professeurs d'université. (2002). *Qu'est-ce qui est juste ? Un guide pour les comités d'évaluation par les pairs : permanence, renouvellement, promotion.* Document de discussion.
- Association canadienne pour les études supérieures. (2003). *Rapport statistique 1990-2001*, www.cags.ca/pdf/Rapport_CAGS_1990-2001.pdf
- Austin, A.E. (2002a). Creating a bridge to the future : Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context. *Review of Higher Education*, 26 (2), 119-144.
- Austin, A.E. (2002b). Preparing the next generation: Graduate school as socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education*, 73 (1), 94-122.
- Bertrand, D. (2004). *Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003)*. Conseil supérieur de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- Bogel, E.E., Blondin, J.A. et Miller, J.L. (1997). *A memo to graduate students: Preparing to be the faculty of the future*. (Preparing Future Faculty Occasional Paper, Number 5) Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Boice, R. (1992). *The new faculty member: Supporting and fostering professional development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bouchikhi, H. et Kimberly, J. (2001). "It's difficult to innovate": The death of the tenured professor and the birth of the knowledge entrepreneur. *Human Relations*, (54)1, 77-84.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Centre d'études sur l'emploi et la technologie. (2004). *Les travailleurs hautement qualifiés au Québec. Portrait dynamique du marché du travail*. Québec : Gouvernement du Québec.

-
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. (2004). *De la pénurie de professeurs d'université au Québec. Prévisions de la demande de professeurs d'université au Québec jusqu'en 2012.*
- Conseil national des cycles supérieurs. (2001). *Les sources et modes de financement des étudiants des cycles supérieurs.* Étude, Fédération étudiante universitaire du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2003). *Renouveler le corps professoral à l'université : des défis importants à mieux cerner.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Cude, W. (2001). *The PhD trap revisited.* Dundern Press, Toronto.
- DeNeef, A.L. (2002). *The Preparing of Future Faculty Program : What difference does it make ?* Washington, Association of American Colleges and Universities.
- Draime, J., Laloux, A., Lebrun, M., Parmentier, Ph. et Wouters, P. (2000). *Repenser la formation pédagogique des nouveaux enseignants universitaire.* Paris, AIPU.
- Duderstadt, J.J. (2001). Preparing future faculty for future universities. *Liberal Education*, 87(2), 24-31.
- Durand, C. et Maheux, H. (2003). *Carrière et conditions de travail des professeur-e-s de l'Université de Montréal 2002*, Syndicat général des professeures et professeurs de l'Université de Montréal.
- Elgar, F.J. (2003). *PhD Completion in Canadian Universities.* Rapport final, Association des diplômés du Canada.
- Enders, J. et de Weert, E. (Dir.). (2004). *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe, Shaping the European Area of Higher Education and Research.* Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Frankfurt/Main.
- Fédération canadienne des sciences humaines. (2004). *L'université en tant que communauté. Manuel des meilleures pratiques pour soutenir les nouveaux chercheurs.*
- Fédération canadienne des sciences humaines. (2002). *Proposition d'appui fédéral aux étudiants diplômés et aux nouveaux chercheurs des universités canadiennes.*
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université. (2003). *Le renouvellement du corps professoral*, mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation, 17 janvier.
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université. (2004). *L'Université à venir. Le renouvellement du corps professoral*, novembre.
- Finkelstein, M., Seal, R.K. et Schuster, J.H. (1998). *The new academic generation : A profession in transformation.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

-
- Finkelstein, M. et Schuster, J.H. (2001). Assessing the silent revolution: How changing demographics are reshaping the academic profession. *AAHE Bulletin*, October, 3-7.
- Fontaine, C., et Mill, S. (2001). *Results of a Statistical Study of Canadian University Enrolments and Graduates and Implications for the Full-time Professoriate in Canada*. School of Mathematics and Statistics, Université Carleton.
- Golde, C.M. (2000). Should I Stay or Should I go ? Student descriptions of the Doctoral Attrition Process. *The Review of Higher Education*, vol. 23, no 2, pp. 199-227.
- Golde, C.M. et Dore, T.M. (2001). *At cross purposes : What the experiences of doctoral students reveal about doctoral education*, Philadelphia : A Report for The Pew Charitable Trust. <http://www.phd-survey.org>
- Gouvernement du Québec. (2004). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2004*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2004). *Statistiques détaillées sur l'éducation*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (1998). *Qu'advient-il des diplômés et diplômées des universités ?* Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'enseignement et de la recherche universitaires.
- Gouvernement du Québec. (1995). *Parents et grands-parents selon le groupe d'âge et le sexe*. Institut de la statistique du Québec.
- Henderson, P.H., Clarke, J.E. et Woods, C. (1998). *Summary report 1996: Doctorate recipients from United States universities*. Washington, DC: National Academy Press.
- Henderson, P.H., Clarke, J.E. et Reynolds, M.A. (1996). *Summary report 1995: Doctorate recipients from United States universities*. Washington, DC: National Academy Press.
- Hubbard, D. (2002). Democratizing the academy: The black professoriat in the twenty-first century. *ADE Bulletin*, 130, 13-16.
- Labrègue, D. (2000), Nouveaux professeurs, nouvelles visions ? *L'Autre Forum*, vol. 4 (3). www.sgpum.umontreal.ca.
- Laflamme, C. (1993). Pour une analyse paradigmatique de la formation et de l'insertion professionnelle, dans Laflamme, C. (dir.), *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société post-industrielle*, Sherbrooke, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, p. 11-40.

-
- Lapointe, C. (1995). *Une grille d'analyse de la culture organisationnelle intégrant le genre : le cas de professeurs à l'Université Laval*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.).
- Larivière, V., Gingras, Y. et Lebel, J. (2004). *L'impact du programme nouveaux chercheurs sur le financement de la recherche*. Centre universitaire de recherche sur la science et la technologie.
- Law, B. (1994). Hiring the right next generation of faculty. *Leadership Abstracts*, 7, 3-4.
- Leclerc, C., Sabourin, C. et Bonneau, M. (2006). *Le harcèlement psychologique chez les professeures et professeurs d'université, Témoignages, analyse et pistes d'action pour les syndicats*. Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université.
- Loiola, F.A. et Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27 (2), p. 305 à 326.
- Lovitts, B.E. (2001). *Leaving the ivory tower : The causes and consequences of departure from doctoral study*. Lanham, MD : Rowman & Littlefield.
- Lovitts, B.E. et Cary, N. (2000). The Hidden Crisis in Graduate Education: Attrition from Ph.D. Programs. *Academe*, 89(6).
- Margot, J. (2002). Les premières années d'une carrière professorale féminine. La persévérance des professeures dans la carrière. Dans *Carrière et conditions de vie des professeures et professeurs d'université. Nouvelle conjoncture, nouveaux enjeux*, Les Cahiers de la FQPPU, no 8.
- Mason, M.A. et Goulden, M. (2002). *Do Babies Matter ? The Effect of Family Formation on the Lifelong Careers of Academic Men and Women*. American Association of University Professors.
- Moguéro, P., Murdoch, J. et Paul, J.-J. (2003). *Les déterminants de l'abandon en thèse : étude à partir de l'enquête Génération 98 du Céreq*, rapport du IREDU-CNRS, Dijon.
- Moody, J. (2004). *Faculty Diversity : Problems and Solutions*, Routledge.
- Newman, K. (1999). Nice work if we can keep it: Confessions of a junior professor. *Academe*, 85, 8-33.
- Nyquist, J.D. et Woodford, B.J. (2000). *Re-envisioning the Ph.D. : What concerns do we have ?* Seattle : University of Washington, Centre for Instructional Development and Research.
- Nyquist, J.D., et al. (1999) *On the Road to Becoming a Professor, The Graduate Student Experience*, Washington, Heldref Publications.

-
- Olsen, D. (1993). Work satisfaction and stress in the first and third year of academic appointment. *Journal of Higher Education*, 64, 453-471.
- Olsen, D. et Crawford, L. (1998). A five-year study of junior faculty expectations about their work. *Review of Higher Education*, 22, 39-54.
- Parent, L. (2002). Le congé de maternité. Dans *Carrière et conditions de vie des professeures et professeurs d'université. Nouvelle conjoncture, nouveaux enjeux*, Les Cahiers de la FQPPU, no 8.
- Pollak, M. (1999). Ph.D.s fault universities' roles in helping them to find work. *New York Times*, 15 septembre, 148, B10.
- Rice, R.E. (1996). Rethinking faculty careers: Heeding new voices. *Educational Record*, 76, 25-26.
- Rioux, C. (2002). *Étude exploratoire des motifs de départ invoqués par des professeures et professeurs de l'Université de Montréal*, rapport condensé.
<http://www.drh.umontreal.ca/prog/EtudExplo.pdf>.
- Schuster, J.H. (1995). Whither the faculty? The changing academic labor market. *Educational Record*, 76, 28-33.
- Simard, G. (1989). *La méthode du « Focus Group » : animer, planifier et évaluer l'action*. Laval, Mondia.
- Smallwood, S. (2004). Doctor Dropout, High Attrition from Ph.D. programs is sucking away time, talent, and money and breaking some hearts, too. *The Chronicle of Higher Education*, 16 janvier.
- Sorcinelli, M.D. (1992). New and junior faculty stress : Research and responses. Dans Sorcinelli, M.D. et Austin, A.E. (Dir.) *Developing new and junior faculty. New Directions for Teaching and Learning*, 50. San Francisco: Jossey-Bass, 27-37.
- Statistique Canada. (2005). *L'Enquête auprès des titulaires d'un doctorat : profil des diplômés récents, 2003-2004*. Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, Documents de recherche.
- Statistique Canada. (2004). Où allez-vous docteur ? *Bulletin de l'analyse en innovation*, vol. 6, no 3, octobre, p. 5.
- Tierney, W.G. (1997). Organizational socialization in higher education. *Journal of Higher Education*. 68, 1-16.
- Tierney, W.G. et Bensimon, E.M. (1996). *Promotion and tenure : Community and socialization in academe*. Albany, NY: State University of New York Press.

Tilghman, S. (2003). *The Challenges of Educating the Next Generation of the Professoriate*, Killam Annual Lecture.

www.killamtrusts.ca/english/pdf/Killam_Lec_03.pdf

Van Maanen, J. et Schein, E.H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264.

Weidman, J.C., Twale, D.J. et Stein, E.L. (2001). *Socialization of graduate and professional students in higher education : A perilous passage ?* (ASHE-ERIC Higher Education Report, 28, no. 3). San Francisco : Jossey-Bass, in cooperation with the ERIC Clearinghouse on Higher Education, the Association for the study of Higher Education, and The George Washington University.

Whitt, E.J. (1991). "Hit the ground running": Experiences of new faculty in a school of education. *The Review of Higher Education*, 14, 177-197.

Wulff, D.H. et Austin, A.E. (2004). *Paths to the Professoriate : Strategies for Enriching the Preparation of Future Faculty*. Wiley, John & Sons.