

L'insertion dans la carrière professorale au sein des universités québécoises : une analyse secondaire

France Picard et Chantal Leclerc
Université Laval

RÉSUMÉ

L'insertion des nouveaux professeurs et professeures représente un enjeu de taille en ce qui touche le renouvellement du corps professoral. Dans cet article, on procède à une analyse secondaire de données tirées de trois études. Ce type d'analyse permet d'abord de révéler divers aspects du processus d'insertion dans les universités québécoises, processus incluant l'étape du recrutement et les six premières années en emploi. En outre, il met en évidence l'interrelation des facteurs en présence au moment de l'insertion, à savoir les aspects structurels (ex. : les politiques publiques, les dispositifs de recherche, le financement des universités ainsi que de la recherche) qui influent sur les exigences fixées au moment du recrutement et aux fins de l'agrégation, leur effet sur les tâches du travail professoral ainsi que les stratégies personnelles déployées par les nouveaux professeurs et professeures, dans un tel contexte, afin de composer avec les tensions et les défis inhérents à cette étape de la carrière.

ABSTRACT

Integrating new professors is a considerably challenging aspect of revitalizing a faculty. The following article undertakes an analysis of secondary data from three studies. This enables, notably, the identification of the various stages of the integration process in Québec universities, including recruitment and the first six years of employment. In addition, the analysis emphasizes the inter-relation between factors present at the time of hiring—structural frameworks

such as public policies, research infrastructures, funding for research and universities—that influence the requirements set at that stage and at the end of aggregation, their impact on the faculty members' workload, as well as individual strategies adopted by new professors in this context in order to address the inherent difficulties and challenges of this career stage.

Le renouvellement du corps professoral constitue un enjeu de taille dans les systèmes universitaires au Canada et ailleurs dans le monde. Au Québec, il s'inscrit dans un historique d'embauches caractérisé par un rythme brisé. En effet, dans les années soixante-dix, les décisions visant l'accès accru aux études supérieures et la mise sur pied du réseau de l'Université du Québec ont entraîné un recrutement intense de professeurs. À partir de 1994, les compressions budgétaires qui ont frappé les universités ont conduit à un gel de l'embauche et à une attrition marquée du corps professoral. Depuis 2000, une reprise de l'embauche résulte du réinvestissement dans les universités par les divers paliers gouvernementaux, venant ainsi combler, du moins en partie, les besoins de renouvellement du corps professoral (CSE, 2003; CREPUQ, 2006). En 1994, 9050 professeurs réguliers étaient en poste dans les universités québécoises. Ce nombre a chuté à 8005 en 1999 pour remonter à 8970 en 2004 (CREPUQ, 2006). La discontinuité observée depuis 35 ans dans le flux du recrutement des professeurs amplifie l'embauche en cours.

Le profil des professeurs recrutés ainsi que l'insertion dans la carrière professorale découlent, entre autres éléments, des caractéristiques du système universitaire (Clark, 1987a; Musselin, 2005). Au Québec, 15 des 18 établissements universitaires offrent l'enseignement aux trois cycles et 17 établissements sont actifs en recherche, avec une intensité qui varie en fonction des établissements et des domaines de recherche. Les universités québécoises diffèrent entre elles selon la langue d'enseignement (trois universités anglophones et 15 francophones), la taille (ex. : trois universités de très grande taille comptant plus de 1400 professeurs), ainsi que le statut d'établissement public (les 10 établissements de l'Université du Québec) ou privé (CREPUQ, 2006).

Par ailleurs, les universités québécoises et canadiennes se distinguent des autres systèmes universitaires des pays membres de l'OCDE par leur participation proportionnellement plus élevée à la recherche et au développement (RD), en raison d'un tissu industriel formé d'entreprises de petite ou moyenne tailles moins enclines à s'engager en recherche. À titre d'exemple, en 2005, le pourcentage de la recherche universitaire commanditée par les entreprises s'élève à 8,9% au Québec et 8,5% au Canada, tandis que cette proportion était de 5,0% aux États-Unis et de 6,1% dans l'ensemble des pays de l'OCDE (Statistique Canada, 2005 et 2007, OCDE, 2007 et Institut de la statistique du Québec, 2007, cités dans CST, 2008, p. 157). Les politiques publiques en matière

de recherche et d'innovation (Industrie Canada, 2002; MDEIE, 2006) s'appuient sur divers programmes et mesures pour rehausser l'effort en RD des universités québécoises et canadiennes. Citons, à titre d'exemple, la Fondation canadienne pour l'innovation, les Chaires de recherche du Canada, les Réseaux de centres d'excellence, les sociétés de valorisation ainsi que les centres de liaison et de transfert. En outre, ces programmes et mesures contribuent à promouvoir l'innovation et la commercialisation de la recherche universitaire. Des critiques sévères ont d'ailleurs été formulées envers l'idée d'université marchande et entrepreneuriale, où la recherche universitaire est trop étroitement associée au développement économique (Gingras, 2004; Hébert, 2001). Ce portrait de la recherche au Canada, jumelé aux caractéristiques des universités québécoises, induisent des exigences particulières en recherche à l'égard du corps professoral, qui se révèlent entre autres au moment du recrutement des professeurs.

Associés à la reprise de l'embauche et au départ à la retraite d'un nombre important de professeurs, les éléments de conjoncture énoncés ci-dessus soulignent les liens qui se tissent entre les caractéristiques d'insertion des nouveaux professeurs et la question de l'avenir de l'institution universitaire au Québec. Dans cette conjoncture particulière, une des clés permettant de comprendre les transformations de l'institution universitaire est l'étude des exigences spécifiques imposées aux candidats et aux professeurs récemment recrutés, d'où la pertinence de connaître les pratiques de recrutement et d'insertion des nouveaux professeurs.

C'est dans cette perspective que le présent article vise à répondre à la question suivante : qu'est-ce qui caractérise l'insertion socioprofessionnelle des professeurs d'université au Québec, en ce qui concerne l'accès à la carrière, les conditions d'entrée en fonction, la nature du travail et sa charge temporelle? À cette fin, trois enquêtes récentes touchant l'ensemble des universités québécoises sont soumises à une analyse secondaire. Il s'agit de l'enquête de Lehoux, Picard et Roy (2004) portant sur l'équilibre de l'offre et de la demande au moment du recrutement des professeurs d'université, celle de Bertrand (2004) liée à l'évolution du travail professoral et, enfin, l'étude qualitative de Dyke (2006) traitant des trajectoires d'insertion des nouveaux professeurs en milieu universitaire. Ces trois sources de données réunies permettent d'explorer diverses facettes de l'insertion dans la carrière professorale au sein des universités québécoises alors que, considérées isolément, elles offriraient un portrait limité de la question.

Notons que les enquêtes d'Archambault (1989), de Bertrand, Foucher, Jacob, Fabi et Beaulieu (1994) ainsi que de Lennards (1988) ont traité du travail professoral dans ses composantes générales, sans aborder de manière spécifique la question de l'insertion à la carrière professorale. Par ailleurs, deux enquêtes qui tentent de mesurer la transformation du travail professoral sont présentement en cours. L'une, menée au Québec par la Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université, est dirigée par Frédéric Deschenaux de l'Université du Québec à Rimouski. L'autre, d'envergure pancanadienne, est effectuée sous la direction de Amy Scott Metcalfe de l'University of British Columbia.

LE CADRE CONCEPTUEL

De nombreuses études ont été effectuées en lien avec le travail professoral, tant au Québec et au Canada que dans d'autres pays (Archambault, 1989; Bertrand, 2004; Bertrand et al., 1994; Clark, 1987a et 1987b; Dyke, 2006; Finkelstein, Seal et Schuster, 1998; Lennards, 1988; McInnis, 1996; Olsen, 1993; Schuster et Finkelstein, 2006). Elles ont contribué à décrire diverses facettes de la carrière professorale, dont les composantes du travail professoral, la charge de travail, les configurations de rôles exercés par les professeurs, les étapes de la carrière professorale et la transformation de cette profession.

Il faut replacer la profession de professeur d'université dans un cadre plus large que celui des études descriptives du travail professoral, afin de mettre en relief les dynamiques en jeu dans le processus d'insertion socioprofessionnelle. Selon Dubar et Tripier (1998), il importe d'analyser le système professionnel dans lequel une profession s'inscrit pour en saisir les pratiques et les rites. Trois principes guident l'analyse des professions. 1) Il n'existe pas de profession établie. Les professions se transforment au fil du temps, en fonction de changements culturels, juridiques ou politiques. 2) Chaque groupe professionnel est formé de segments dont les intérêts et les pratiques peuvent varier. Il n'y a donc pas de profession unifiée. 3) Il n'existe pas de profession objective assimilable à des déterminismes de structure ou à des faits. Les relations dynamiques au sein des organisations et des institutions ainsi que les trajectoires diverses empruntées par les individus au cours de leur carrière façonnent la profession et contribuent à la définition des identités professionnelles. Il apparaît donc nécessaire de tenir compte des témoignages et de la subjectivité des individus en poste dans l'analyse d'une profession (Dubar et Tripier, 1998). L'enquête de Dyke (2006) permettra de cerner les aspects subjectifs de l'insertion dans la carrière professorale à partir des témoignages des professeurs concernés.

L'insertion socioprofessionnelle renvoie à un « processus socialement construit dans lequel sont impliqués des acteurs sociaux et des institutions (historiquement construites), des logiques (sociétales) d'action et des stratégies d'acteurs, des expériences (biographiques) sur le marché du travail et des héritages socio-scolaires » (Bordigoni, Demazière et Mansuy, 1994, cité dans Dubar, 2001, p. 34). Pour comprendre l'insertion dans la carrière professorale, il convient d'examiner les interactions complexes qui résultent de la transformation des universités dans l'histoire, les politiques publiques qui encadrent les activités universitaires, les dispositifs qui en découlent dont celui de la recherche, les dynamiques propres à un domaine d'enseignement et de recherche, les politiques institutionnelles ainsi que les stratégies adoptées par les nouveaux professeurs dans un tel contexte. Les trois enquêtes utilisées aux fins de la présente analyse secondaire apporteront un éclairage sur les dynamiques en cause, notamment en examinant l'importance stratégique de la recherche comme exigence de recrutement, certaines particularités quant aux profils de recrutement des professeurs selon les domaines d'enseignement et de recherche, ainsi que les stratégies adoptées par les professeurs au moment de l'insertion dans la carrière professorale.

Par ailleurs, aux États-Unis, plusieurs travaux ont été effectués en lien avec le *tenure track* dans les établissements universitaires (Adams, 2003; Bleak, 2000; Boice, 1992; Defleur, 2007; Diamantes, Roby et Hambright, 2002; Diamond, 1995; Finkelstein et al., 1998; Olsen, 1993; Premeaux et Mondy 2002). L'expression « *tenure track* » décrit la situation de probation et le statut accordés à un professeur nouvellement recruté sur un poste régulier avant l'obtention d'une sécurité d'emploi (*tenure*). Ces études soulignent les exigences d'entrée dans la carrière professorale aux États-Unis. Pour sa part, Musselin (2005) a mené une étude qualitative des processus de recrutement des professeurs d'université en France, en Allemagne et aux États-Unis, à partir de 22 cas observés en histoire et en mathématiques. Au Québec, le corpus des travaux est peu abondant en ce qui touche l'insertion dans la carrière professorale. Il se résume aux trois enquêtes récentes menées sur la question et portant sur l'ensemble du système universitaire québécois, à savoir les enquêtes précitées de Lehoux et al., (2004), Bertrand (2004) et Dyke (2006).

MÉTHODOLOGIE : ANALYSE SECONDAIRE DE TROIS ÉTUDES

La présente analyse secondaire vise à brosser un portrait contemporain de l'insertion dans la carrière professorale dans les universités québécoises. Elle est effectuée à partir de deux enquêtes statistiquement représentatives et d'une enquête qualitative. Dans la première enquête, Lehoux et al. (2004) visaient à mesurer l'équilibre de l'offre et de la demande en ce qui touche le recrutement des professeurs d'université au Québec, afin d'évaluer s'il y avait ou non pénurie de candidats aptes à occuper de tels postes entre 1997 et 2002. En outre, ils voulaient cerner l'évolution des exigences posées à l'embauche ainsi que les conditions d'accueil et de soutien offertes pour favoriser l'insertion des recrues. Dans la seconde enquête, Bertrand (2004) s'est attaché à cerner l'évolution du travail professoral au sein des universités québécoises, entre 1991 et 2003, en prenant comme point de référence l'enquête et Bertrand et al. (1994). Enfin, dans la troisième enquête, Dyke (2006) visait à approfondir la connaissance des trajectoires d'insertion en milieu universitaire, à mieux connaître la nouvelle génération de professeurs et à dégager certaines pistes d'action collective afin de soutenir les professeurs en début de carrière. Notons que l'enquête de Lehoux et al. (2004) ainsi que celle de Bertrand (2004) ont été produites par le Conseil supérieur de l'éducation. L'étude de Dyke (2006) a été effectuée à la demande de la Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université¹.

Dans une analyse secondaire, les données existantes (qualitatives ou quantitatives) issues d'études déjà publiées sont utilisées pour répondre à une nouvelle question de recherche (Hinds, Vogel et Clarke-Steffen, 1997; Glass, 1976). Rappelons la question centrale de la présente analyse secondaire : qu'est-ce qui caractérise l'insertion socioprofessionnelle des professeurs d'université au Québec ? Cette question centrale se subdivise en trois sous-questions originales, soit :

- À quelles exigences les professeurs nouvellement recrutés doivent-ils répondre au moment de l'embauche?
- Quelles sont les conditions du travail professoral en début de carrière, en ce qui touche la charge temporelle de travail et la contribution aux diverses tâches et activités du travail professoral, et quel degré de satisfaction les nouveaux professeurs retirent-ils de leur travail?
- De quelles expériences témoignent les professeurs en début de carrière ?

L'utilisation de multiples sources de données dans la méthodologie d'analyse secondaire permet d'approfondir une question de recherche (Kiecolt et Nathan, 1985). En outre, le recours à une méthodologie mixte révèle des facettes diverses de l'insertion dans la carrière professorale et conduit à une réinterprétation des données recueillies en rendant possible la mise en débat des résultats (Dargentas, 2006), ce qui constitue un point fort de l'analyse secondaire. Notons que, dans les trois enquêtes retenues, les observations portent sur la même catégorie de professeurs, soit ceux en début de carrière dans une université québécoise. En effet, Bertrand (2004) et Dyke (2006) adoptent une même définition de cette étape de la carrière, soit l'occupation d'un emploi régulier depuis six ans ou moins. Dans l'étude de Lehoux et al. (2004), la mesure porte sur le temps zéro du recrutement des professeurs, ce qui s'inscrit dans la période d'observation du travail professoral retenue par Bertrand (2004) et par Dyke (2006). Cette homogénéité dans les caractéristiques des sujets étudiés constitue une condition favorable à l'analyse secondaire (Kiecolt et Nathan, 1985).

La principale limite de la présente analyse secondaire tient au fait qu'elle a été effectuée sans recourir aux données originales. L'impossibilité d'accéder aux bases de données représente un écueil dans ce type de méthodologie. Toutefois, les données descriptives des enquêtes menées par Bertrand (2004) et par Lehoux et al. (2004) sont présentées de manière détaillée dans les rapports de recherche. L'analyse secondaire devenait donc réalisable sans recourir aux bases de données originales.

LES RÉSULTATS

Dans les pages suivantes, les résultats de chacune des enquêtes retenues aux fins de l'analyse secondaire sont présentés afin de mettre au jour les caractéristiques de l'insertion dans la carrière professorale au Québec. Dans la prochaine section, la discussion permettra de faire ressortir les points clés, à la lumière des données de quelques systèmes universitaires à l'étranger, et de mettre en débat certains résultats obtenus.

Les exigences à l'embauche et les profils des candidatures ou des recrues

Le questionnaire de Lehoux et al. (2004) a été envoyé à tous les directeurs de département des universités au Québec, soit 348 individus. Au total, 196

directeurs de département ont répondu au questionnaire, établissant le taux de réponse à 56,3%. Il s'agit là d'un échantillon représentatif de la population compte tenu de ce taux de réponse élevé et des similitudes entre les caractéristiques des répondants et celles de la population étudiée. Dans cette enquête, la variable dépendante liée au profil (les exigences de recrutement à des postes réguliers et le profil des candidatures et des professeurs recrutés) retient notre attention. Les variables indépendantes contrôlées renvoient au domaine d'enseignement et de recherche, ainsi qu'à trois principales caractéristiques des établissements : la taille, la langue d'enseignement et la situation géographique. Le questionnaire a d'abord été validé, puis prétesté, révisé et administré par voie électronique à l'hiver 2003. Les résultats présentés dans les pages suivantes se fondent sur des statistiques descriptives.

Selon les directeurs de département, pour près de 82% des postes en recrutement de janvier 1997 à décembre 2002, un doctorat (63,3%) ou une formation postdoctorale (18,6%) étaient requis (voir tableau 1). Cette exigence variait selon la taille des établissements. Dans les universités de plus grande taille (500 professeurs et plus), la formation postdoctorale était requise pour environ 23% des postes pour lesquels il y a eu recrutement au cours de la période concernée. En comparaison, dans les universités de plus petite taille (moins de 500 professeurs), la formation postdoctorale n'était jamais exigée au moment du recrutement et des profils autres que le doctorat (doctorat en voie d'être complété, diplôme de maîtrise ou autre scolarité) étaient acceptés. En général, les professeurs recrutés satisfaisaient aux exigences en matière de scolarité. Ils détenaient d'ailleurs des formations postdoctorales dans des proportions supérieures aux exigences fixées. Toutefois, du côté des universités de plus petite taille – regroupant entre autres les universités situées dans les régions périphériques – 31% des professeurs embauchés détenaient une scolarité moindre que le doctorat, comparativement à une proportion de 20% dans les universités de grande taille. Toujours selon les directeurs de département, dans les années à venir, les exigences liées à la scolarité seront haussées. Ainsi, 37,6% des directeurs de département des universités de grande taille et 10,6% de leurs homologues dans les universités de plus petite taille affirmaient que la formation postdoctorale deviendra l'exigence d'entrée dans la carrière professorale.

Des différences importantes étaient notées selon les domaines en ce qui touche l'exigence de la formation postdoctorale à l'embauche (voir le tableau 2). Cette exigence était requise principalement dans les domaines de la médecine (pour 59,5% des postes réguliers en recrutement au cours de la période observée) et des sciences pures (38,7%). À l'opposé, le stage postdoctoral n'était jamais exigé en administration, en arts, en lettres, en droit et en éducation.

Parmi les exigences requises à l'embauche, la « publication d'articles dans des revues savantes », l'« expertise dans un champ précis de recherche », la « capacité à obtenir un financement externe de recherche » et la « supervision d'étudiants aux cycles supérieurs » arrivaient en tête, tandis que l'enseignement occupait la cinquième position. Fait à noter, 16,9% de l'ensemble des directeurs

Tableau 1. Comparaison entre le profil souhaité sur le plan de la scolarité et celui des professeurs recrutés pour les postes réguliers comblés de janvier 1997 à décembre 2002 dans les universités québécoises, ainsi que le profil souhaité à l'avenir, selon la taille de l'université, en pourcentage

	Taille de l'université		Total
	Moins de 500 professeurs	500 professeurs ou plus	
Profil souhaité	(n = 212)*	(n = 903)*	(n = 1115)*
Stage postdoctoral	0	22.9	18.6
Doctorat	74.5	60.7	63.3
Total doctorat – stage postdoctoral	74.5	83.6	81.9
Doctorat en voie d'être complété	8.0	3.7	4.5
Maîtrise et autres	17.5	12.7	13.6
Profil des professeurs recrutés	(n = 208)*	(n = 842)*	(n = 1050)*
Stage postdoctoral	12.5	35.3	30.9
Doctorat	56.7	44.7	47.0
Total doctorat – stage postdoctoral	69.2	80.0	77.9
Doctorat en voie d'être complété	12.0	7.5	8.4
Maîtrise et autres	18.8	12.5	13.7
Profil souhaité à l'avenir	(n = 39)**	(n = 157)**	(n = 196)**
Stage postdoctoral	10.6	37.6	32.1
Doctorat	89.7	70.7	74.5
Maîtrise	12.8	7.0	8.2
Autre	10.3	14.0	13.3

* Nombre de postes rapportés dans l'enquête pour lesquels il y a eu recrutement de janvier 1997 à décembre 2002.

** Nombre de directeurs de département ayant répondu à l'enquête. La possibilité était offerte de retenir plus d'une exigence de scolarité pour le futur.

Source : Lehoux et al., 2004, p. 41 et 47.

de département mentionnaient que l'« enseignement aux trois cycles » n'avait jamais constitué une exigence de recrutement au cours de la période étudiée (Lehoux et al., 2004, p. 123).

Au regard de ce classement général, il faut noter certaines similarités tout en soulignant les différences en termes d'exigences requises selon les domaines d'enseignement et de recherche (voir le tableau 4). De l'avis d'au moins 50% des directeurs de département, la « publication d'articles dans des revues savantes » et l'« expertise dans un champ précis de recherche » étaient requises *tout le temps* ou *le plus souvent* pour combler les postes réguliers de professeurs dans

Tableau 2. Exigence liée au stage postdoctoral au moment du recrutement à des postes réguliers de professeurs dans les universités québécoises, selon le domaine d'enseignement et de recherche, en pourcentage du nombre de postes comblés de janvier 1997 à décembre 2002

Domaine	%
Administration (n = 111)	0.0
Arts (n = 56)	0.0
Droit (n = 6)	0.0
Éducation (n = 56)	0.0
Lettres (n = 42)	0.0
Médecine (n = 158)	59.5
Paramédical (n = 25)	28.0
Périmédical (n = 61)	16.4
Sciences appliquées (n = 264)	4.9
Sciences humaines (n = 155)	8.4
Sciences pures (n = 181)	38.7
Total (n = 1115)	18.6

Les domaines d'enseignement et de recherche sont empruntés à la Classification et regroupement d'enseignement et de recherche (CLARDER). Ils regroupent 530 disciplines d'enseignement et de recherche.

Source : Lehoux et al., 2004, p. 36.

Tableau 3. Exigences établies tout le temps et le plus souvent* sur le plan des compétences et de l'expérience pour les postes réguliers de professeurs comblés de janvier 1997 à décembre 2002 dans les universités québécoises, en pourcentage

Exigences	%
Publication d'articles dans des revues savantes avec comité de lecture (n = 191)**	84.8
Expertise dans un champ précis de recherche (n = 192)	80.6
Capacité à obtenir un financement externe de recherche (n = 190)	75.3
Supervision d'étudiants aux cycles supérieurs (n = 185)	57.3
Enseignement aux trois cycles universitaires (n = 183)	54.6
Maîtrise d'une langue seconde (n = 180)	43.9
Recherche dans d'autres milieux (n = 178)	37.1
Expertise découlant de la pratique professionnelle (n = 185)	28.1
Recherche en milieu industriel (n = 179)	10.6
Diffusion d'œuvres artistiques ou littéraires (n = 177)	6.8
Pratique artistique dans un domaine précis (n = 176)	4.0

* Pour chacun des items, les répondants devaient choisir l'une des réponses suivantes par rapport à la fréquence de l'exigence : *tout le temps, le plus souvent, quelques fois ou jamais*.

** Indique le nombre de personnes qui ont répondu à l'item.

Source : Lehoux et al., 2004, p. 37.

chacun des 11 domaines considérés. L'exigence liée à la « capacité à obtenir un financement externe de recherche » était formulée *tout le temps* ou *le plus souvent* dans 10 des 11 domaines considérés, selon au moins 50% des directeurs de département, le domaine de l'administration constituant l'exception à la règle. L'importance accordée aux activités d'enseignement aux trois cycles au moment de l'embauche variait selon les domaines : elle était nettement moins grande en médecine, en sciences appliquées et en sciences pures. Dans ces domaines, moins de 50% des directeurs retenaient cette exigence d'embauche *tout le temps* ou *le plus souvent*. Par ailleurs, d'autres exigences étaient liées de manière étroite à certains domaines. C'était le cas, par exemple, de la « recherche en milieu industriel » (sciences appliquées, sciences pures et administration), de l' « expertise découlant de la pratique professionnelle » (droit, éducation, paramédical et périmédical), et de la « pratique artistique » ou de la « diffusion d'œuvre artistique ou littéraire » (arts, lettres, sciences humaines, administration). Compte tenu du petit nombre de répondants en droit ainsi que dans les domaines paramédical et périmédical, ces données doivent être interprétées avec prudence.

En terminant avec cette première enquête, précisons qu'une vaste majorité de directeurs de département était d'avis que les candidatures répondaient à leurs attentes au regard de trois principales dimensions, à savoir : la scolarité, la recherche ou la création et l'enseignement (voir le tableau 5).

La mesure de quelques dimensions du travail professoral

Pour comprendre comment s'articulent les divers volets du travail professoral au cours de la période d'insertion dans la carrière professorale et établir les comparaisons qui s'imposent avec les autres étapes de la carrière, nous avons recours à l'enquête de Bertrand (2004) portant sur le travail professoral. Six tâches y sont examinées : l'enseignement, l'encadrement des étudiants, la recherche ou la création, les services internes à l'université, les services externes à l'université et le perfectionnement. Ces tâches constituent les variables dépendantes, alors que les variables indépendantes sont le domaine d'enseignement et de recherche, la taille de l'établissement, les caractéristiques sociodémographiques des professeurs ainsi que l'étape de la carrière. L'enquête se fonde sur un échantillon probabiliste stratifié qui repose sur la représentation du nombre de professeurs selon la taille des établissements ainsi que le domaine d'enseignement et de recherche. Un questionnaire a été élaboré à partir de celui déjà utilisé par Bertrand et al. (1994). Il a été actualisé pour refléter les transformations du travail professoral repérées dans le corpus de travaux de recherche antérieurs, puis prétesté et révisé. Il a ensuite été administré par voie électronique, en février 2003, auprès d'un échantillon de 2425 professeurs réguliers. Le taux de réponse s'est élevé à 53,2%, soit 1290 répondants admissibles, alors que les professeurs en année d'étude et de recherche ont été exclus, tel que préconisé par Bertrand et al. (1994), dans le but de faciliter les comparaisons entre ces deux enquêtes (Bertrand, 2004). Parmi les répondants admissibles, 31,6% occupent un poste régulier depuis six ans ou moins. Cette

Tableau 4. Exigences établies tout le temps ou le plus souvent lors des recrutements à des postes réguliers de professeurs, de janvier 1997 à décembre 2002, selon le domaine d'enseignement et de recherche

	Administration	Arts	Droit	Éducation	Lettres	Médecine	Para-médical	Péri-médical	Sciences appliquées	Sciences humaines	Sciences pures
	n = 18	n = 14	n = 2	n = 10	n = 12	n = 20	n = 6	n = 5	n = 44	n = 34	n = 26
Publication d'articles dans des revues savantes avec comité de lecture	66.6	64.3	100.0	80.0	91.7	70.0	100.0	100.0	93.2	88.2	92.4
Expertise dans un champ précis de recherche	57.9	71.4	100.0	80.0	100	60.0	83.3	60.0	86.4	88.1	92.3
Capacité à obtenir un financement externe de recherche	38.9	50.0	50.0	80.0	72.8	70.0	83.3	100.0	93.2	67.7	92.3
Supervision d'étudiants aux cycles supérieurs	47.0	46.2	50.0	44.4	81.9	57.9	66.7	100.0	61.4	53.0	52.0
Enseignement aux trois cycles universitaires	52.9	61.6	50.0	60.0	81.9	42.2	50.0	60.0	45.5	66.7	47.8
Maîtrise d'une langue seconde	41.2	38.5	100.0	44.4	54.6	31.6	50.0	80.0	34.1	51.5	47.8
Recherche dans d'autres milieux	31.3	57.2	0.0	33.3	27.3	36.9	60.0	40.0	53.7	24.3	20.9
Expertise découlant de la pratique professionnelle	27.8	28.6	50.0	70.0	27.3	35.0	50.0	60.0	20.5	30.3	0.0
Recherche en milieu industriel	5.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	37.2	0.0	8.7
Diffusion d'œuvres artistiques ou littéraires	12.5	35.7	0.0	0.0	18.2	0.0	0.0	0.0	0.0	9.4	0.0
Pratique artistique dans un domaine précis	0.0	35.7	0.0	0.0	9.1	0.0	0.0	0.0	0.0	3.2	0.0

Source : Lehoux et al., 2004, p. 40 et 119-124. Nouvelle compilation des données. Les domaines d'enseignement et de recherche sont empruntés à la classification CLARDER.

Tableau 5. Degré de conformité du profil des candidatures reçues avec les attentes des directeurs de département sur le plan de la scolarité, de l'expérience de recherche ou de création et de l'expérience d'enseignement, pour les postes réguliers de professeur comblés de janvier 1997 à décembre 2002 dans les universités québécoises

Degré de conformité avec les attentes	Scolarité		Expérience de recherche et de création		Expérience d'enseignement	
	n	%	n	%	n	%
Très supérieures aux attentes	33	18.5	44	24.7	32	18.2
Conforme aux attentes	119	66.9	99	55.6	103	58.5
Inférieures aux attentes	20	11.2	26	14.6	31	17.6
Nettement inférieures aux attentes	6	3.4	9	5.1	10	5.7
Total	178	100	178	100	176	100

Source : Lehoux et al., 2004, p. 126-127.

proportion est supérieure à celle des professeurs adjoints (rang occupé en début de carrière) recensés en 2004 (CREPUQ, 2006), ces derniers représentant alors 21,7% du corps professoral au Québec. Le grand nombre de nouveaux professeurs ayant répondu au questionnaire renforce la pertinence d'examiner les résultats de cette enquête aux fins de la présente analyse secondaire.

Au cours de l'année 2002-2003, Bertrand (2004, p. 43) évaluait la charge moyenne de travail à 45,5 heures par semaine, pour l'ensemble de l'année universitaire. De ce total, près de 34% du temps de travail était consacré à la recherche et 25% à l'enseignement (Bertrand, 2004, p. 59). Ces deux tâches prédominaient le travail professoral. Comme l'illustre le tableau 6, la charge temporelle de travail variait peu selon les domaines, exception faite des arts et du droit. Il n'y avait pas non plus de différence significative en ce qui touche la charge temporelle de travail selon l'étape de carrière. En nombre absolu, les nouveaux professeurs (six ans et moins) déclaraient que leur charge moyenne de travail tout au long de l'année 2002-2003 s'élevait à 44,9 heures par semaine. En comparaison, leurs collègues au milieu de la carrière (plus de 6 ans et moins de 25 ans d'expérience) et en fin de carrière (25 ans et plus) y consacraient respectivement 46,3 et de 44,6 heures.

Une analyse plus fine des tâches et des activités du travail professoral révèle certaines différences entre les professeurs en début de carrière et leurs collègues en milieu ou en fin de carrière. Selon les données rapportées au tableau 7, la charge d'enseignement ne variait pas selon l'étape de la carrière : les professeurs en début de carrière assumaient une charge d'enseignement estimée en moyenne à 3,2 cours par année et leurs collègues au milieu ou en fin de carrière,

Tableau 6. Nombre d'heures par semaine consacré par les professeurs des universités québécoises à leur travail, selon le domaine et l'étape de carrière, en 2002-2003

Domaine d'enseignement et de recherche (F = 3.01 p = 0.0009)	Heures
Administration	45.0
Arts	41.4
Droit	50.8
Éducation	47.6
Lettres	44.0
Médecine	44.2
Paramédical	44.8
Périmédical	41.2
Sciences appliquées	47.1
Sciences humaines	45.2
Sciences pures	46.1
Test de Scheffé = Arts # Droit	
Étape de la carrière (F = 1.95 p = 0.1430)	Heures
6 ans et moins	44.9
Plus de 6 ans et moins de 25 ans	46.3
25 ans et plus	44.6
Test de Scheffé = aucune différence à p < 0.05	

n = 1254 . Les domaines d'enseignement et de recherche sont empruntés à la classification CLARDER.

respectivement 3,3 et 3,2 cours. Toutefois, des différences étaient enregistrées en ce qui touche le nombre d'heures supplémentaires que les nouveaux professeurs consacraient à l'enseignement. En outre, sur le plan de la recherche, les nouveaux professeurs se distinguaient de leurs collègues par le temps additionnel qu'ils consacraient à l'élaboration de demandes de subvention. En corollaire, alors que les nouveaux professeurs concentraient leurs efforts sur les tâches et les activités liées à l'enseignement et à la recherche, ils délaissaient par le fait même certaines activités des services internes, des services à collectivité et de perfectionnement.

La satisfaction à l'égard du travail professoral variait selon l'étape de la carrière. Au tableau 8, on peut constater que les nouveaux professeurs étaient moins nombreux que leurs collègues à affirmer qu'ils choisiraient à nouveau la carrière professorale s'ils avaient à tout recommencer, ce qui traduit un degré moindre de satisfaction au travail. D'ailleurs, selon les résultats obtenus à cet énoncé, la satisfaction croissait au fil de la carrière. En outre, les réponses aux autres énoncés mettaient en relief cette difficile intégration de l'ensemble des tâches du travail professoral, en particulier en ce qui concerne l'articulation de l'enseignement et de la recherche. Toutefois, les différences enregistrées étaient ténues.

Tableau 7. Analyse de quelques aspects du travail des professeurs des universités québécoises selon l'étape de carrière, en 2002-2003

	Étape de carrière			p	Test de Scheffé
	1 6 ans et moins	2 Plus de 6 ans et moins de 25 ans	3 25 ans et plus		
Charge globale de travail					
Nombre d'heures consacrées par semaine au travail, moyenne annuelle	44.9	46.3	44.6	0.1430	*
Pourcentage du temps consacré par tâche					
Enseignement	27.5	23.7	24.6	0.0500	1 # 2
Encadrement des étudiants	16.4	17.1	17.0	0.6529	*
Recherche	36.4	33.6	30.9	< 0.0017	1 # 3
Services internes à l'université	9.5	13.2	13.8	< 0.0002	1 # 2, 3
Services externes à l'université	4.5	6.1	5.9	0.0037	1 # 2
Perfectionnement	5.7	6.2	7.9	0.0012	1, 2 # 3
Importance des activités d'enseignement					
Nombre de cours	3.2	3.3	3.2	0.8035	*
Pourcentage des professeurs dégrévés d'enseignement	39.0	37.6	36.5	0.7959	*
Pourcentage des cours donnés aux 2 ^e et 3 ^e cycles	35.5	41.4	40.9	0.0747	*
Importance des activités de recherche					
Conception de projets	30.1	27.1	27.3	0.1089	*
Collecte, traitement, analyse et interprétation des données	25.0	24.6	26.9	0.3403	*
Diffusion des résultats	17.5	20.8	20.6	0.0066	1 # 2
Élaboration des demandes de subvention	13.3	11.3	8.5	< 0.0001	1 # 2 et 3; 2 # 3
Activités de gestion courante	12.4	13.9	13.7	0.2403	*

* Aucune différence à $p < 0.05$

Source : Bertrand, 2004, p. 221.

Tableau 8. Degré d'accord des professeurs réguliers en lien avec des énoncés décrivant le travail professoral dans les universités québécoises, selon l'étape de carrière, en 2002-2003, en pourcentage

Énoncé* et étape de carrière	Tout à fait ou assez d'accord	Assez ou tout à fait en désaccord
« Si j'avais à tout recommencer, je choiserais à nouveau une carrière professorale »		
6 ans et moins	83.6	16.4
Plus de 6 ans et moins de 25 ans	85.7	14.2
25 ans et plus	88.2	11.7
« Dans ma conception du travail professoral, l'enseignement est plus important que la recherche »		
6 ans et moins	38.5	61.4
Plus de 6 ans et moins de 25 ans	44.3	55.7
25 ans et plus	56.1	44.0
« Pour la progression de ma carrière, la recherche est plus importante que l'enseignement »		
6 ans et moins	85.1	14.9
Plus de 6 ans et moins de 25 ans	80.2	19.7
25 ans et plus	72.9	27.1
« Les tâches de mon travail sont difficiles à intégrer »		
6 ans et moins	62.3	37.7
Plus de 6 ans et moins de 25 ans	60.0	40.0
25 ans et plus	45.0	55.0
« Les tâches d'enseignement et de recherche s'articulent difficilement »		
6 ans et moins	51.4	48.6
Plus de 6 ans et moins de 25 ans	48.7	51.3
25 ans et plus	38.2	61.8

* Le nombre de répondants varie entre 1247 et 1254 selon l'énoncé.
Source : Bertrand, 2004, p. 180, 185, 186, 189 et 190.

L'expérience d'insertion des nouveaux professeurs

L'enquête qualitative menée par Dyke (2006) se fonde sur la participation de 60 professeurs répartis dans six groupes de discussion qui ont été rencontrés entre février 2005 et janvier 2006. La composition de ces groupes visait l'obtention de témoignages diversifiés en recherchant la présence d'hommes et de femmes ainsi que celle de professeurs issus de différents domaines d'enseignement et de recherche.

Cette enquête met au jour les stratégies adoptées afin d'accéder à un poste régulier de professeur. Parmi celles-ci, notons que l'entrée en fonction était parfois précédée d'un cumul de stages postdoctoraux et de charges d'enseignement. Ainsi, ces exemples de parcours illustraient que l'insertion pouvait s'étaler pendant 10 ans avant l'entrée en fonction dans un poste régulier de professeur. L'accès à la carrière professorale accusait ainsi un certain décalage après la formation.

Par ailleurs, le degré de satisfaction en ce qui touche l'insertion dans la carrière professorale était influencé par des conditions telles que la connaissance préalable du milieu de travail (collègues, cours offerts, équipes de recherche), la disponibilité de fonds adéquats de démarrage en recherche, l'accueil, la qualité du climat de travail au sein de l'unité départementale, la diligence dont le comité de sélection a fait preuve tout au long du processus de sélection, la possibilité de concilier vie professionnelle et vie familiale ou personnelle, la liberté de se centrer sur certaines tâches au cours des toutes premières années suivant l'embauche ainsi que l'étendue de l'expérience professionnelle. La présence combinée de plusieurs de ces conditions institutionnelles ou personnelles facilitait l'insertion.

Les difficultés inhérentes au processus d'insertion dans la carrière professorale se rapportaient à : l'articulation des diverses tâches du travail professoral, dont l'intégration des activités d'enseignement et de recherche, induisant une impression d'éparpillement et de surcharge de travail; la difficulté d'obtenir du financement de recherche et l'arbitraire perçu dans l'attribution des subventions de recherche, dans un contexte où l'obtention de subventions de recherche représentait un critère de poids dans l'évaluation aux fins de l'agrégation; le flou qui régnait au moment de l'accès à la permanence; une conciliation difficile de la charge de travail et de la vie familiale, en particulier lorsque les responsabilités familiales s'exerçaient auprès de jeunes enfants de moins de 10 ans, ainsi que de la vie personnelle et conjugale. Ces éléments étaient générateurs de stress, d'épuisement, de sentiments de doute, de dévalorisation de soi, voire de certains problèmes de santé, selon les témoignages recueillis.

Pour pallier ces difficultés, des stratégies d'adaptation étaient mises en œuvre par les nouveaux professeurs. Ces stratégies concernaient des attitudes telles que l'affirmation de soi, la prise de distance au regard des demandes et des exigences universitaires, l'application de limites personnelles au regard de ces exigences, ainsi que le recours à son expérience professionnelle pour juger la situation. Dans d'autres cas, les nouveaux professeurs avaient recours à une aide extérieure, tels que le soutien demandé à un collègue, à la direction ou au syndicat, le suivi par un mentor ou l'intégration à un groupe de recherche. Dyke (2006) concluait en affirmant qu'« un nombre important de professeurs et professeures ne [semblait] pas avoir atteint à l'intérieur des cinq ou six premières années de leur carrière l'équilibre recherché » (2006, p. 46).

DISCUSSION

La mise en débat des résultats de l'analyse secondaire des enquêtes retenues permet de souligner trois temps du processus d'insertion à la carrière professorale, à savoir : le parcours emprunté avant de devenir professeur, la confrontation aux exigences établies au moment du recrutement et les premières années suivant l'entrée en fonction à titre de nouveau professeur jusqu'à l'agrégation.

Au Québec, depuis le début des années quatre-vingt-dix, l'accès à la carrière professorale est comparable au parcours du combattant. D'abord, les études doctorales y sont longues et leur aboutissement incertain. L'examen des trajectoires des cohortes de doctorants dont la première inscription à un programme doctoral se situait entre 1990 à 1995 appuie ce fait. Les doctorants en sciences pures affichaient le meilleur taux de diplomation après six ans. Toutefois, seulement 61 % d'entre eux obtenaient leur diplôme à ce moment. En sciences de la santé, 65% des doctorants décrochaient leur diplôme après sept ans. En sciences appliquées et en arts, il fallait attendre huit ans pour observer un taux de diplomation supérieur à 60%. Dans les autres domaines, notamment en sciences humaines, en droit, en sciences administratives, en lettres et en sciences de l'éducation, le taux de diplomation se situait entre 41% et 47% après neuf ans (MELS, 2006, cité dans CSE, 2008, p. 80). De plus, le gel des embauches de professeurs réguliers entre 1994 et 1999 a conduit les nouveaux diplômés de doctorat et les stagiaires postdoctoraux à la précarité. Dans un tel contexte, selon Dyke (2006), rappelons que les stratégies adoptées avant d'accéder à la carrière professorale consistaient, entre autres, à cumuler des stages postdoctoraux et à devenir chargé de cours. À ce propos, à partir d'une enquête menée en 1997 aux États-Unis, Schuster et Finkelstein (2006) notaient que les nouveaux professeurs mettaient plus de temps que leurs aînés après le doctorat avant d'accéder à une carrière universitaire. En outre, le recours grandissant à du personnel enseignant à contrat représentait, selon eux, un trait majeur du développement de la carrière professorale dans ce pays. De leur côté, Lehoux et al. (2004) ont mis en lumière une surqualification à l'embauche en ce qui a trait à la scolarité : alors que le postdoctorat était souhaité pour combler 18,6% des postes, une proportion plus élevée de professeurs recrutés, soit 30,9% d'entre eux, avaient effectué un stage postdoctoral. Autre délai enregistré par ailleurs : le processus de recrutement souffrait parfois d'une certaine lenteur administrative (Dyke, 2006). En bout de course, l'âge moyen des nouveaux professeurs embauchés dans les universités québécoises en 2004-2005 s'établissait à un peu plus de 40 ans (CREPUQ, 2006).

L'étude de Lehoux et al. (2004) a mis l'accent sur l'importance de la recherche dans les processus d'embauche de professeurs réguliers au Québec, sur la période s'échelonnant de 1997 à 2002. Rappelons que l'expérience d'enseignement arrivait au cinquième rang des exigences requises et que 17% des directeurs de département affirmaient que l'enseignement n'avait jamais été retenu comme exigence dans leur unité au cours de cette période. Par ailleurs, dans une étude qualitative des processus de recrutement des professeurs

d'histoire et de mathématiques, Musselin (2005) a illustré la juxtaposition des critères et indices au fil des étapes de ces processus. Selon elle, ces critères et indices portaient sur au moins trois éléments : la recherche (excellence du dossier scientifique), l'enseignement et la personnalité (capacité de fonctionner en toute collégialité). Elle réfutait l'idée selon laquelle la recherche était le principal critère de recrutement universitaire, ce qui distingue les situations qu'elle a étudiées de celle observée au Québec.

En effet, au Québec, comme nous l'avons vu à la section précédente, les exigences liées à la recherche au moment du recrutement des professeurs supplantaient tout autre type d'exigences. Cette particularité est attribuable au fait que le système universitaire québécois est composé d'établissements qui, en règle générale, sont engagés dans la recherche et l'enseignement aux trois cycles. Elle découle en outre d'un contexte socioéconomique où la participation des universités québécoises à l'effort national de recherche est fort sollicitée, comparativement à la situation qui prévaut dans les autres pays membres de l'OCDE. L'importance accordée à la recherche dans les pratiques de recrutement et d'insertion des professeurs s'explique aussi par la place prépondérante des évaluations de la recherche par les pairs pour l'obtention de subvention de recherche ainsi que pour l'accès à l'agrégation (rang donnant accès à la permanence).

Des résultats différents sont révélés selon l'angle à partir duquel s'effectue l'évaluation de l'insertion dans la carrière professorale. L'étude de Dyke (2006) soulignait que l'insertion à la carrière professorale n'était pas nécessairement chose facile, un constat que les données rassemblées par Bertrand (2004) ne montraient pas si clairement. À partir des témoignages des professeurs en début de carrière, Dyke (2006) concluait à trois avenues possibles : insertion jugée facile, laborieuse ou insurmontable. Alors qu'elle dépeignait le portrait de professeurs en début de carrière ayant de la difficulté à satisfaire aux exigences universitaires, les directeurs de département interrogés dans l'enquête menée par Lehoux et al. (2004) se montraient plutôt satisfaits du profil des candidatures reçues. Sur quoi repose donc cette perception d'une difficile insertion dans la carrière professorale de la part des recrues?

Aux États-Unis, divers auteurs considèrent la période probatoire comme étant l'une des plus difficiles de la carrière professorale (Diamantes et al., 2002; Diamond, 1995; Olsen, 1993). Schuster et Finkelstein (2006) avaient d'ailleurs noté, à l'instar de Bertrand (2004), un degré moindre de satisfaction globale à l'égard de la carrière chez les nouveaux professeurs, en comparaison avec leurs collègues. À partir de l'analyse des politiques institutionnelles de 196 établissements universitaires américains de tous types, Bleak (2000) précisait que la période de probation était essentiellement fondée sur l'évaluation de la performance et des résultats des professeurs dans leur nouvel emploi. Ces évaluations portaient sur divers objets, à savoir : les activités de recherche (ex. : octrois de recherche ou publications), l'enseignement (ex. : évaluation par les étudiants) et les services à la collectivité (ex. : collaboration à la vie du département ou de la faculté, collégialité). Elles survenaient de manière

répétée durant une période relativement longue, s'échelonnant sur six ou sept ans dans la très grande majorité des établissements universitaires américains analysés. En outre, Diamantes et al. (2002) mettaient en relief, à l'instar de Dyke (2006), le flou entourant les critères d'évaluation retenus pour l'accès à la permanence, une perception qui serait davantage partagée par les femmes en période probatoire (*pretenure*). Retenons que les conclusions des études américaines sont inconstantes quant à l'importance relative de l'enseignement et de la recherche dans les critères d'attribution de la permanence (Adams, 2003; Bleak, 2000; Defleur, 2007; Premeaux et Mondy, 2002).

Bref, il ressort des études américaines que les évaluations diverses, répétées, fondées sur des critères dont l'interprétation est variable et étalées sur une période de temps relativement longue produisent un climat d'incertitude quant à l'obtention de la permanence. Il s'agit là de formes de pression psychologique s'ajoutant à la charge temporelle de travail, même si aucune différence n'était observée à ce titre selon l'étape de la carrière (Bertrand, 2004). Il est admis que l'analyse du travail et ses processus de régulation ne peuvent plus uniquement se fonder sur la charge objective de travail, c'est-à-dire le nombre d'heures travaillées ou de cours offerts. Cette analyse doit aussi prendre en compte la charge subjective, c'est-à-dire les représentations individuelles et collectives de cette charge, ainsi que les processus psychiques mobilisés pour faire face aux contraintes, aux exigences parfois contradictoires provenant de différentes sources et à l'imprévisibilité (ANACT, 2004).

CONCLUSION

La présente analyse secondaire permet d'illustrer un processus d'insertion socioprofessionnelle défini par Bordigoni et al. (1994, cité dans Dubar 2001). L'université, en tant qu'institution, répond entre autres aux impératifs économiques formulés dans les orientations des politiques publiques québécoises et canadiennes en matière de recherche et d'innovation. Les fonds gouvernementaux consentis au financement de la recherche servent aux universités de stratégies d'attrait à l'embauche (ex. : octroi d'une chaire de recherche) et se traduisent réciproquement dans les exigences d'embauche en matière de recherche (évaluation, au moment du recrutement, de la capacité des candidats à obtenir un octroi de recherche en situation de compétition), ce que l'enquête de Lehoux et al. (2004) a révélé. Par ailleurs, diverses logiques d'action spécifiques à certains domaines d'enseignement et de recherche sont en œuvre au moment du recrutement et de l'insertion dans la carrière professorale, ce qui illustre le fait que la carrière professorale n'est pas une profession unifiée (Dubar et Tripier, 1998). En outre, l'étude de Dyke (2006) a mis au jour les stratégies des acteurs dans le processus d'accès à un emploi régulier de professeur, ainsi que tout au long de la période menant à l'agrégation. L'insertion dans la carrière professorale s'inscrit donc dans une telle dynamique susceptible de définir des parcours diversifiés d'insertion, ainsi que des conditions particulières et variables selon les établissements ou les domaines d'enseignement et de recherche concernés.

Quelques pistes de recherche s'ouvrent. Tout d'abord, il conviendrait d'explorer davantage l'écart entre, d'une part, la perception que les nouveaux professeurs entretiennent des exigences d'obtention de la permanence ainsi que les pressions psychologiques qu'ils vivent et, d'autre part, les conditions objectives décrites dans les politiques institutionnelles en ce qui touche les critères de promotion, leur traduction selon les domaines d'enseignement et de recherche et les pratiques effectives des unités départementales à cette fin. En outre, l'évolution de la présence féminine parmi le corps professoral demeure une question d'actualité dans cette profession composée de plus de 70% d'hommes en 2004 dans les universités du Québec (CREPUQ, 2006). En effet, la conciliation travail-famille représente une situation plus lourde de conséquence pour les professeures que pour leurs collègues masculins (Dyke, 2006), à commencer par l'effet d'un arrêt de travail au moment d'une naissance sur la progression de carrière (Bleak, 2000). Ensuite, l'analyse des exigences d'entrée dans la carrière professorale, dans ce marché d'offres et de demandes, demeure un objet de préoccupation constante qui requiert une attention particulière au Québec, dans un contexte où le système universitaire québécois, composé majoritairement d'universités francophones, est enclavé dans ce vaste marché d'universitaires nord-américain.

Enfin, et en amont du processus d'insertion dans la carrière professorale, il y a lieu d'examiner les facteurs qui ont contribué à un allongement de la formation doctorale au Québec jusqu'au milieu des années 2000. Il s'agit là d'une situation qui, si elle perdurait dans les années à venir, pourrait faire obstacle au processus de renouvellement du corps professoral. ♦

NOTES

1. Le Conseil supérieur de l'éducation est un organisme de vigie et de veille en éducation qui soumet, en toute autonomie, des avis et rapports à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. France Picard a assumé la direction scientifique de ces deux enquêtes, à titre de chercheure et coordonnatrice de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires. La Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université est une instance de concertation et d'action syndicale qui regroupe 15 syndicats et près de 4900 professeurs et professeures des universités au Québec. L'auteure, Nathalie Dyke, est chercheure indépendante.

BIBLIOGRAPHIE

Adams, J. (2003). Assessing faculty performance for merit: An academic accomplishment index. *Journalism & Mass Communication Educator*, 58, 240-250.

Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail (ANACT). (2004). *La charge de travail et les moyens de la réguler*. Consulté le 23 octobre 2007. <http://www.anact.fr/portal/pls/portal/docs/1/30329.PDF>

Archambault, A. (1989). *La tâche du professeur d'université au Québec*. Québec : Groupe ministériel de travail sur la tâche du professeur d'université.

Bertrand, D. (2004). *Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991-2003)*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Bertrand, D., Foucher, R., Jacob, R., Fabi, B. et Beaulieu, P. (1994). *Le travail professoral remesuré : unité et diversité*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Bleak, J. L. (2000). On probation : the pre-tenure period. In C. Trower (Ed.), *Policies on faculty appointment. Standard practices and unusual arrangements* (pp. 18-78). Bolton: Anker Publishing.

Boice, R. (1992). *The new faculty member: Supporting and fostering professional development*. San Francisco : Jossey-Bass.

Clark, B. R. (1987a). *The academic life. Small worlds and different worlds*. Lawrenceville : Princeton University Press.

Clark, B. R. (1987b). *The academic profession : National, disciplinary and institutional settings*. Berkeley : University of California Press.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREP-UQ). (2006). *Les professeures et professeurs des établissements universitaires québécois. Faits saillants de l'Enquête sur le personnel enseignant 2004-2005*. Montréal : La Conférence.

Conseil de la science et de la technologie (CST). (2008). *Innovation et mondialisation. Rapport de conjoncture*. Québec : Conseil de la science et de la technologie.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2003). *Rapport annuel sur l'état et les besoins 2002-2003. Renouveler le corps professoral à l'université : des défis importants à mieux cerner*. Québec : Le Conseil.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2008). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*. Québec : Le Conseil.

Dargentas, M. (2006). Secondary analysis and culture of disputation in european qualitative research. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4), art. 9. Consulté le 15 novembre 2007. <http://qualitative-research.net/fqs/>

Defleur, M. L. (2007). Raising the question no. 5. What is tenure and how do I get it. *Communication Education*, 56, 106-112.

Diamantes, T., Roby, D. E. et Hambright, G. W. (2002). An analysis of faculty attitudes toward promotion and tenure. *Education Resources Information Center*. Consulté le 17 novembre 2007. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED471741&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED471741

Diamond, R. (1995). *Preparing for promotion an tenure review*. Bolton : Anker Publishing.

Dubar, C. (2001). *La construction sociale de l'insertion professionnelle. Éducation et sociétés*, 7 (1), 23-36.

Dubar, C. et Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.

Dyke, N. (2006). *Le renouvellement du corps professoral dans les universités au Québec. Profil et expérience d'insertion des recrues en début de carrière*. Montréal : Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université.

Finkelstein, M., Seal, R. K. et Schuster, J. H. (1998). *The new academic generation. A profession in transformation*. Baltimore : Johns Hopkins University Press.

Gingras, Y. (2004). L'université en mouvement. *Égalité, revue de la Société acadienne d'analyse politique*, 50.

Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research, *Educational Researcher*, 5 (10), 3-8.

Hébert, P. (2001). *La nouvelle université guerrière*. Québec : Nota Bene, collection Interventions.

Hinds, P. S., Vogel, R. J. et Clarke-Steffen, L. (1997). The possibilities and pitfalls of doing a secondary analysis of a qualitative data set. *Qualitative Health Research*, 7, 408-424.

Industrie Canada. (2002). *Atteindre l'excellence. Investir dans les gens, le savoir et les possibilités. La stratégie d'innovation du Canada*. Ottawa : Centre de diffusion de l'information.

Kiecolt, K. J. et Nathan, L. E. (1985). *Secondary analysis of survey data*. Beverly Hills: Sage Publications.

Lehoux, J. F., Picard, F. et Roy, G. (2004). *L'état de la situation et les prévisions de renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Lennards, J. L. (1988). *The academic profession in Canada*. Toronto : Glendon College, York University.

Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE). (2006). *Un Québec innovant et prospère. Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation*. Québec : Développement économique, Innovation et Exportation.

McInnis, C. (1996). Évolution et diversification des tâches exécutées par les universitaires australiens. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 8 (2), 117-131.

Musselin, C. (2005). *Le marché des universitaires. France, Allemagne, États-Unis*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

Olsen, D. (1993). Work satisfaction and stress in the first and third year of academic appointment. *Journal of Higher Education*, 64 (4), 453-471.

Premeaux, S. R. et Mondy, R. W. (2002). Perspectives on tenure: tenured versus nontenured tenure-track faculty. *Journal of Education for Business*, 77 (6), 335-339.

Schuster, J. H. et Finkelstein, M. J. (2006). *The American faculty: The restructuring of academic work and careers*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

COORDONNÉES

France Picard, Ph.D.
Université Laval
Département des fondements et pratiques de l'éducation
Pavillon des sciences de l'éducation
2320, rue des Bibliothèques
Québec, G1V 0A6
France.Picard@fse.ulaval.ca
Tél : 418 656-2131 poste 13295

France Picard est professeure en sciences de l'orientation à l'Université Laval depuis 2007. De 1996 à 2007, elle a œuvré à titre de chercheure au Conseil supérieur de l'éducation où elle a rédigé divers avis destinés au ministre de l'Éducation du Québec, s'appuyant sur des programmes de recherche complets traitant de problématiques liées au développement des universités québécoises. Ces problématiques sont : l'articulation de la recherche dans la formation universitaire et dans le travail professoral, la réussite des études universitaires, le partenariat dans la formation et la recherche universitaire, le renouvellement du corps professoral, l'internationalisation des activités universitaires ainsi que l'état de développement de l'institution universitaire au Québec.

Chantal Leclerc est professeure en sciences de l'orientation à l'Université Laval. Elle est spécialisée en psychosociologie des groupes et en intervention auprès des groupes. Ses recherches actuelles portent sur les problématiques du harcèlement et de la détresse psychologiques chez les professeures et professeurs d'université. Ses travaux s'articulent autour de trois axes: (1) le travail en groupe comme moyen de légitimation de savoirs d'expérience et comme incubateur de changement; (2) la compréhension et la prévention de situations de détresse psychologique au travail; (3) l'analyse et la transformation des pratiques professionnelles dans les services d'intégration en emploi.