



L'UNIVERSITÉ AU QUÉBEC

Enjeux et défis

Sous la direction de :

Olivier Bégin-Caouette,
Émanuelle Maltais, Jean Bernatchez,
Jason Luckerhoff, Martin Maltais,
Michel Umbriaco



LIRES

LABORATOIRE INTERDISCIPLINAIRE
DE RECHERCHE SUR
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Collection **Regards sur l'université**

Zambo Assembe, E. S., Bégin-Caouette, O., Nakano Koga, S. M., Jones, G. A., Karram Stephenson, G. et Scott Metcalfe, A. (2025). Le corps professoral québécois. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 273-300). Les Publications du LIRES.

Chapitre 10

Le corps professoral québécois

Emile Salomon Zambo Assembe, Université de Montréal

Olivier Bégin-Caouette, Université de Montréal

Silvia Mirlene Nakano Koga, Université de Montréal

Glen A. Jones, University of Toronto

Grace Karram Stephenson, University of Toronto

Amy Scott Metcalfe, University of British Columbia

Résumé

Le corps professoral est au cœur de la fondation et de l'évolution des universités. Ce chapitre vise à brosser un portrait du corps professoral au Québec. À partir des données issues de l'enquête Academic Profession in the Knowledge Society (APIKS) à laquelle 2968 professeurs d'universités au Canada ont répondu, le chapitre décrit la formation, la composition, le travail et la satisfaction du corps professoral au Québec. En outre, afin de circonscrire les particularités de ce corps professoral, le chapitre s'appuie sur huit MANOVA afin d'examiner s'il existe des différences statistiquement significatives entre le corps professoral dans les établissements de l'Université du Québec et celui dans les universités dites « à charte », de même qu'entre les professeurs qui œuvrent dans une université au Québec et ceux qui œuvrent dans un établissement d'une autre province. Les résultats révèlent des différences significatives, bien qu'elles soient de très faible amplitude.

Mots clés

corps professoral; composition du corps professoral; formation des professeurs; travail professoral; satisfaction au travail; Québec; Canada

Abstract

Faculty are at the heart of the founding and evolution of universities. This chapter aims to paint a portrait of the teaching profession in Quebec. Based on data from the Academic Profession in the Knowledge Society (APIKS) survey to which 2,968 university professors in Canada responded, the chapter describes the training, composition, work and satisfaction of professors in Quebec. Furthermore, in order to delineate the particularities of this faculty, the chapter relies on eight MANOVAs to examine whether there are statistically significant differences between the faculty in the establishments of the University of Quebec and that in the so-called “charter” universities, as well as between professors who work in a university in Quebec and those who work in an establishment in another province. The results reveal significant differences, although they are of very small magnitude.

Keywords

faculty; faculty composition; job satisfaction; professorial work; teacher training; Quebec; Canada

Si Gauthier et Tardif (2017) considèrent que le métier d’enseignant apparaît dès l’Antiquité, celui de professeur est concomitant à la fondation des premières universités (Atlbach, 2000). Dès le début du 13^e siècle, à la suite de leurs modèles italiens, des maîtres indépendants et d’autres appartenant à des corporations s’associent en collegium afin de fonder ce qui deviendra l’Université de Paris, et ce, afin d’y enseigner à l’abri du patronage ecclésiastique et civil (Charle et Verger, 2012). À la suite d’une grève de deux ans, qui consolide l’esprit de corps des professeurs, le pape Grégoire IX promulgue, en 1231, une bulle pontificale qui consacre l’autonomie de l’institution et de ses membres. Cette organisation autonome est gérée par des assemblées générales associatives formées d’étudiants et de professeurs et, parmi ces derniers, sont nommés les principaux officiers, soit le recteur et les bedeaux. Entre cette époque et le 19^e siècle, plusieurs modèles d’organisation universitaire et régimes divers d’autonomies ont coexisté et ont évolué, mais c’est avec la fondation de l’Université de Berlin

en 1810 que s'adjoint à cette collégialité et à cette proto-autonomie une formalisation de la liberté académique. Après une cuisante défaite face à l'Empire de Napoléon, le roi Frédéric II de Prusse demande à Wilhelm von Humboldt, diplomate et fonctionnaire, de créer une nouvelle université qui contribuera à la puissance de la nation. Humboldt propose d'unir la recherche à l'enseignement, de faire du doctorat un diplôme terminal relevant d'une faculté de philosophie (unifiant ainsi les disciplines) et de créer une nouvelle classe de professeurs-chercheurs (Renault, 2006). Dans cette nouvelle université, dont les idéaux se propagent aux États-Unis puis dans le reste du monde, la liberté académique devient la condition de base permettant aux professeurs d'accomplir leurs missions d'enseignement et de recherche (Teichler et Cummings, 2015). Depuis lors, les professeurs jouissent d'un grand contrôle sur ce que certains appelleront la « profession universitaire » (Altbach et Lewis, 1997; Teichler et Cummings, 2015). Ils se forment entre eux, influencent la composition de leur tâche, décident collectivement de leur promotion et encadrent en partie les activités relevant des missions fondamentales des universités.

L'histoire de la profession universitaire ne s'arrête cependant pas en 1810 et il importe de comprendre comment l'apparition d'autres types d'établissements d'enseignement supérieur (par exemple les grandes écoles française), ainsi que des universités de type *land-grant* (Abranson, Damron, Dicks et Sherwood, 2014), des multiversités (Fallis, 2007) et des universités entrepreneuriales (Gjerdning, Wilderom, Cameron, Taylor et Scheunert, 2006) ont sensiblement modifié le champ d'action du corps professoral, notamment en accroissant les relations entre celui-ci et des organisations externes à l'université, que celles-ci relèvent de l'État ou du marché. Il importe aussi de souligner la manière dont l'environnement de travail des professeurs a évolué dans les dernières décennies, que ce soit sous la pression de la massification de l'accès à l'enseignement supérieur, du néolibéralisme, de la précarisation de la profession (Courtois et O'Keefe, 2015), de la diversification des conditions de travail et d'emploi (Enders et Musselin, 2008), de l'apparition de chercheurs et d'enseignants qui ne sont pas des professeurs (Schneijderberg, 2015) et de nouvelles exigences de formation (Marquina, 2020). Cette évolution est néanmoins modulée par les contextes nationaux et infranationaux dans lesquels sont imbriqués les systèmes d'enseignement supérieur (Galaz-Fontes et Metcalfe, 2015).

1 Tendances mondiales et évolution du corps professoral

1.1 Formation du corps professoral

Selon le ou les pays auxquels ils s'intéressent, les écrits issus de la recherche relèvent une variété de conditions d'accès ou de qualification au métier de professeur d'université (Teichler et Cummings, 2015). Ces conditions correspondent, par exemple, au nombre d'années de formation, à la réussite d'examens de qualification ou à la réalisation et à la publication de rapports de recherche. Les critères d'accès varient également en fonction du niveau de développement des pays (Galaz-Fontes et Metcalfe, 2015), des types d'établissements et des disciplines (Fumasoli *et al.*, 2015). En Europe de l'Ouest et en Amérique du Nord, par exemple, 90 % des professeurs sont titulaires d'un doctorat (Galaz-Fontes et Metcalfe, 2015). En s'appuyant sur les données du projet international *Changing Academic Profession*, Galaz-Fontes et Metcalfe (2015) notent cependant que, dans les systèmes d'enseignement supérieur des pays émergents (Brésil, Afrique du Sud, Malaisie, Mexique), 53 % des professeurs d'expérience et 32 % de ceux qui sont en début de carrière déclarent être titulaires d'un doctorat.

Un second phénomène à constater est celui de l'internationalisation de la formation doctorale et postdoctorale. Fumasoli et ses collègues (2015) remarquent à ce sujet que 34 % de professeurs qui enseignent dans un établissement suisse sont titulaires d'un doctorat étranger. Sutherland (2018), de son côté, a étudié le contexte néo-zélandais et montré que 49 % des professeurs de ce pays avaient obtenu leur doctorat dans une université d'un autre pays. L'internationalisation de la formation doctorale des professeurs dépend cependant des contraintes légales d'accès à la profession dans certains pays, de même que du champ disciplinaire. En Suisse, la proportion de professeurs ayant obtenu un doctorat, ou un postdoctorat, à l'étranger est plus élevée dans les sciences physiques et en génie que dans les sciences de la vie ou les sciences humaines (Fumasoli *et al.*, 2015).

Toutefois, l'obtention d'un doctorat ne garantit plus aujourd'hui l'accès à un poste de professeur permanent (McAlpine, 2012). Aux États-Unis, en Australie ainsi que dans plusieurs pays d'Europe, le marché est saturé de titulaires de doctorat (Afonso, 2016; Conti et Visentin, 2015; Neumann et Tan, 2011). Selon les données recueillies par la National Science Foundation, entre 1973 et 2003, le nombre de titulaires d'un doctorat embauchés à des postes de professeur à plein temps a chuté de 40 % dans l'ensemble des universités et de 60 % dans les universités de recherche (Dawson, 2007). Parallèlement, Andalib, Ghaffarzadegan et Lason (2018) notent que le

nombre de stagiaires postdoctoraux a cru de 160 % entre 1987 et 2014, alors que Dawson (2007) observe qu'une proportion croissante de titulaires de doctorat ou de personnes ayant complété au moins un stage postdoctoral optent pour une carrière à l'extérieur des universités.

1.2 Composition du corps professoral

Le corps professoral ne forme pas un bloc monolithique; il peut être différencié en fonction des activités accomplies, du statut professionnel, du rang ou du milieu de travail (Locke, 2011), de même qu'en fonction d'autres caractéristiques sociodémographiques. En ce qui a trait au genre, par exemple, de plus en plus de femmes occupent un poste de professeure (Acker *et al.*, 2016; EC, 2017), mais les profils de carrière demeurent inégaux (Nikunen, 2012). La Commission européenne (2017) rapporte que, en Europe, 40 % des professeurs sont des femmes, mais qu'il existe des disparités marquées entre les pays (p. ex. elles sont 56 % en Lituanie mais seulement 33 % en Grèce).

Bien que les établissements soient autonomes en matière de gestion du corps professoral (EC, 2017), certaines tendances mondiales s'observent. Suivant des logiques insufflées par le néolibéralisme, plusieurs universités privilégient le recrutement de professionnels temporaires à plein temps afin d'accomplir des tâches d'enseignement ou de recherche (Burton et Bowman, 2022; EC, 2017). Selon Courtois et O'keeffe (2015), cette vision du travail a entraîné l'apparition d'«universitaires temporaires». Qu'il s'agisse de chargés de cours ou de professionnels de recherche, leurs contrats sont le plus souvent à durée déterminée, leur rémunération est plus faible que celle des professeurs et leur statut leur octroie moins d'avantages sociaux (Ivancheva, 2015). En Australie, 50 % de la charge globale d'enseignement dans les universités est assurée par ces universitaires temporaires (Percy *et al.*, 2008); la proportion monte à 80 % pour les cours de première année. Bégin-Caouette, Jansen et Beaupré-Lavallée (2018) remarquent un phénomène similaire dans les milieux de la recherche universitaire des pays scandinaves.

1.3 Travail et satisfaction du corps professoral

Initialement restreint à l'enseignement et à la recherche depuis le Bas Moyen Âge, le travail professoral a dû se diversifier avec le temps sous l'action de diverses contraintes (Altbach, 2000); il s'est également complexifié, notamment par l'ajout de mandats découlant de la mission de service aux

collectivités et de l'administration (Chant, 2005; Dahan et Mangematin, 2010). L'administration universitaire s'est d'ailleurs spécialisée; aussi, les professeurs qui y travaillent se consacrent peu à l'enseignement ou à la recherche (Shin, 2015). Leisyte et ses collaborateurs (2009) soulignent ainsi une fragmentation accrue des fonctions d'enseignement, de recherche et de service, de même qu'une division du travail marquée entre les professeurs qui administrent, ceux qui enseignent et ceux qui font de la recherche.

La diversité des tâches issue de la transformation de l'environnement de travail a un impact sur la satisfaction et le bien-être au travail du corps professoral. De manière générale, si les universitaires sont globalement satisfaits de leur choix de carrière, ils sont moins satisfaits de leur environnement et de leurs conditions de travail (Bentley *et al.*, 2013; Teichler et Cummings, 2015). Shin (2015) s'est intéressé à cette satisfaction dans différents pays. En Italie, par exemple, on observe une satisfaction élevée et un faible stress professionnel. Au Japon, on note une satisfaction élevée et un stress professionnel élevé. Au Royaume-Uni, les professeurs rapportent une faible satisfaction et un stress professionnel élevé. Ces tendances sont aussi modulées selon le rang professoral. Padilla-Gonzalez et Galaz-Fontes (2015) remarquent, quant à eux, que les professeurs en début de carrière sont plus nombreux à exprimer leur intention de quitter le milieu universitaire.

2 Le corps professoral au Canada

Au Canada, l'enseignement universitaire est placé sous la responsabilité des provinces, chacune ayant développé son propre système (Bégin-Caouette *et al.*, 2018; Jones, 2019). Mais cette prérogative n'empêche pas le gouvernement fédéral d'appuyer massivement l'enseignement supérieur par l'octroi de bourses et de prêts aux étudiants, de subventions de recherche et de soutien aux membres des peuples autochtones (Jones et Nouri, 2018). Selon Maldonado et ses collaborateurs (2013), le financement des doctorants par le fédéral fut d'abord motivé par l'anticipation du départ à la retraite massif des membres plus âgés du corps professoral ainsi que par l'accroissement des inscriptions dans les programmes de premier et de deuxième cycles. Bien que la maîtrise soit considérée suffisante dans certaines disciplines, le doctorat obtenu dans la spécialité appropriée demeure la condition préalable à la carrière universitaire la plus commune au Canada (Edge et Munro, 2015). En revanche, selon une récente étude, plus de 60 % des titulaires de doctorat au Canada ne sont pas employés comme professeurs (Walters *et al.*, 2021). La valeur croissante de la recherche a aussi suscité d'importants investissements fédéraux à travers la création de nouveaux programmes

(par exemple les Chaires de recherche du Canada), qui ont à leur tour transformé la profession universitaire. Une caractéristique notable de cette profession au Canada réside également dans sa forte syndicalisation qui, d'abord portée par le Québec, s'est largement répandue à l'ensemble du pays. Depuis 50 ans, les associations et syndicats ont à la fois protégé le travail professoral et contribué à son uniformisation (Jones, 2019). Notons enfin que la profession universitaire se segmente aujourd'hui avec la création dans certaines provinces de postes à forte charge d'enseignement.

En ce qui concerne la composition du corps professoral, la Charte canadienne des droits et des libertés (1982), la Loi sur l'équité en matière d'emploi ainsi que les conditions imposées par certains programmes fédéraux ont positivement contribué à sa diversification (Lee-Gosselin, 2009). Selon Statistique Canada (2021), 41 % du personnel enseignant universitaire à temps plein est composé de femmes, dont 50 % des professeures adjointes et 44 % des professeures agrégées, mais seulement 28 % des professeures titulaires. La représentativité des femmes s'est également accrue dans la haute administration universitaire. En revanche, il persiste toujours une faible représentation des personnes issues des minorités visibles (19,4 %) et des Autochtones (2 %).

Même si le palier fédéral investit et régule une partie de l'enseignement supérieur, le travail professoral est largement structuré par des paramètres provinciaux. Chaque province dispose d'une variété d'instruments d'action qui influencent et encadrent le travail professoral (Bégin-Cauouette *et al.*, 2020), notamment en matière de droit du travail, de financement des universités, d'évaluation des programmes ou d'accessibilité aux établissements.

3 Le corps professoral au Québec

Le système d'enseignement supérieur québécois comprend 11 000 professeurs d'université à temps plein œuvrant dans une vingtaine d'établissements universitaires. Dans l'ensemble canadien, ce système se distingue par son histoire, son caractère principalement francophone, la déconfectionnalisation de ses établissements, la présence des cégeps, l'existence des Fonds de recherches du Québec et du réseau de l'Université du Québec (Bégin-Cauouette *et al.*, 2018).

La proportion de professeures s'est accrue de 40 % dans les universités québécoises comme dans celles des autres provinces; nous notons toutefois qu'il y a davantage de professeurs titulaires au Québec que dans

le reste du Canada, soit 43 % contre 37 % (Statistique Canada, 2021). Dans leur étude publiée en 2008, Picard et Leclerc signalaient que l'exigence d'une formation doctorale ou postdoctorale était demandée dans 82 % des postes de professeurs, mais qu'elle variait tant en fonction de la taille des universités que des disciplines. Notons qu'avec l'accroissement du personnel enseignant non permanent, la proportion de ce personnel détenant un doctorat a diminué entre 2009 et 2021, et ce, tant au Québec que dans le reste du Canada (Statistique Canada, 2021). Que les détenteurs d'un doctorat soient à la fois plus nombreux et moins représentés dans le corps enseignant pose la question de la qualité de la formation doctorale qu'ils reçoivent. Selon les données qu'apportait l'étude de Bertrand en 2003, la tâche d'encadrement des étudiants représentait à ce moment-là 12,5 % du temps de travail hebdomadaire des professeurs (soit six heures).

En ce qui concerne les professeurs exerçant dans une université québécoise, plusieurs études révèlent qu'ils font face à une forte charge de travail; en effet, cette dernière dépasse 45 heures par semaine dans tous les cas analysés entre 1990 et 2020 (Bertrand, 2003; Crespo et Bertrand, 2013; Dyke et Descheneaux, 2008; Nakano, Beaupré-Lavallée et Bégin-Caouette, 2021; SGPPUM, 2020). Outre l'extension de la charge, ces professeurs ont signalé, à diverses occasions, que la recherche occupe une place de plus en plus prépondérante dans leur tâche et dans l'évaluation de leur travail (Dyke et Descheneaux, 2008), et ce, au détriment de l'enseignement (FQPPU, 2016). D'après plusieurs écrits portant sur la situation ayant cours au Québec, la réussite et l'avancement professionnel seraient étroitement associés à la recherche, devenue l'une des premières exigences à l'embauche (Picard et Leclerc, 2008) et pour la permanence (Leclerc et Bourassa, 2013).

De nombreuses études ont aussi révélé une hausse du stress et de la fatigue (Bertrand, 2003; Leclerc et Bourassa, 2013; SGPPUM, 2020) chez les professeurs exerçant au Québec. Cette faible satisfaction s'expliquerait par la concurrence pour l'obtention de fonds – notamment dans les grandes universités de recherche –, par la commercialisation de la recherche ainsi que par une plus faible autonomie et par la lourdeur de la tâche administrative (SGPPUM, 2020). L'enseignement à des groupes plus nombreux (Bernatchez, 2014) représente un défi supplémentaire, surtout pour les professeurs en début de carrière qui doivent, tout en commençant à enseigner, gagner la reconnaissance de leurs pairs à titre de chercheurs (Dyke et Descheneaux, 2008). Ces sources d'insatisfaction pourraient expliquer que la moitié des professeurs aient songé à quitter leur emploi (*Idem*). Puisque ces tendances s'observent ailleurs au Canada, il serait pertinent d'étudier si le corps

professoral du Québec se distingue de celui des autres provinces en cette matière et, si oui, comment il le fait.

Notons que les universités sont largement autonomes en matière d'embauche, de conditions de travail, d'obtention de la permanence, de promotions, de programmes et de définition de la tâche. Au Québec, le secteur universitaire se composerait de deux sous-secteurs : les établissements faisant partie du réseau de l'Université du Québec (UQ) et les universités dites « à charte ». Bien que les instances politiques et administratives considèrent l'ensemble de ces établissements sur un pied d'égalité (Lucier, 2018), certaines particularités de leur identité, de leurs programmes et de leur gouvernance demeurent (Bégin-Caouette, 2018). Les universités dites « à charte », les plus anciennes de la province, sont régies par des lois d'initiative privée, alors que les composantes de l'UQ sont régies par la Loi sur l'Université du Québec. Pour Toulouse (2017), les chartes (différentes entre elles) et les lois constituent le reflet de l'histoire, des valeurs, des traditions et de la culture de chaque université. Or, jusqu'à maintenant, aucune étude n'a examiné si ces différences se transposaient dans la formation, la composition et la satisfaction du corps professoral.

4 Questions de recherche et méthodologie

Ce chapitre vise à brosser un portrait du corps professoral au Québec. Plus précisément, il tente de répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Comment se caractérisent la formation, la composition, le travail et la satisfaction du corps professoral québécois?
2. Existe-t-il des différences significatives entre le corps professoral québécois et le corps professoral des autres provinces canadiennes?
3. Existe-t-il des différences significatives entre le corps professoral dans les établissements de l'Université du Québec et celui dans les universités dites « à charte »?

Pour y répondre, nous nous appuyons sur l'enquête *Academic Profession in the Knowledge Society* (APIKS; OISE, 2025), menée en 2017 et en 2018 auprès de 2968 professeurs exerçant au Canada, dont 935 au Québec. Le questionnaire en ligne comprenait 51 questions réparties en six blocs :

- carrière et statut professionnel;
- situation générale au travail;
- enseignement, recherche;
- interaction sociétale;
- administration et gestion.

Des statistiques descriptives ont été réalisés afin de comparer, d'une part, les réponses des professeurs des universités québécoises et des autres provinces, puis, d'autre part, les réponses des professeurs œuvrant dans un établissement de l'UQ et de ceux œuvrant dans des universités dites « à charte ». Nous avons créé quatre ensembles de variables dépendantes afin de procéder à huit analyses multivariées de variance (MANOVA) et de comparer la composition, la formation, le travail et la satisfaction des professeurs.

Précisons enfin que l'échantillon représente moins de 10 % des professeurs québécois; ainsi, les interprétations qui suivent constituent des hypothèses à confirmer par des enquêtes complémentaires.

5 Composition du corps professoral au Québec

De manière générale, la composition du corps professoral à l'emploi dans des universités québécoises partage des caractéristiques similaires à celles du corps professoral des universités établies ailleurs au Canada (tableau 10.1). En effet, même en tenant compte de l'ensemble des variables (genre, citoyenneté, personnes à charge, interruption d'emploi), la MANOVA révèle une différence significative entre les universités situées au Québec et hors Québec : Lambda de Wilks = 0,985, $F(5, 2791) = 8,625$, $p < 0,05$, η^2 partiel = 0,015, les tests des effets inter-sujets (correction de Bonferroni rapportant un alpha de 0,025) indiquent que seule la variable « rang professoral » présente une différence significative, soit $F(1, 2795) = 33,299$, $p = 0,000$, η^2 partiel = 0,012. Une plus grande proportion de l'échantillon québécois est donc composée de professeurs titulaires, ce qui correspond aux données rapportées par Statistique Canada (2021).

Les réponses au questionnaire nous apprennent que, de manière générale, une vaste majorité de professeurs détient la citoyenneté canadienne, plus de 55 % subviennent aux besoins d'une ou de plusieurs personnes à charge et plus du quart ont dû être en arrêt de travail pour en prendre soin. Si la Charte canadienne des droits et des libertés (1982) et la loi sur l'équité en matière d'emploi ont eu des effets importants sur la diversification du corps professoral (Lee-Gosselin, 2009), les réponses permettent toutefois de constater qu'au Québec comme au Canada, environ 10 % du corps professoral ne détient pas la citoyenneté canadienne.

Les analyses révèlent aussi l'existence au Québec de différences statistiquement significatives entre les établissements quant à la composition du corps professoral. Selon les tests des effets inter-sujets, une proportion supérieure de femmes œuvre dans le réseau de l'UQ et moins de professeurs dans le réseau de l'UQ se sont retrouvés en arrêt de travail pour s'occuper d'une ou de plusieurs personnes à charge. La présence accrue des femmes dans le réseau de l'UQ s'explique du fait que les établissements qui le composent a absorbé les anciennes écoles normales. En outre, plus sensibles à la condition féminine, certaines de ses composantes créèrent les premiers cours et programmes en études féministes (Descarries, 2018).

Tableau 10.1 Composition du corps professoral universitaire au Québec et au Canada (%)

Variables	Réseau de l'UQ	U. dites « à charte »	Moy. québécoises	U. hors Québec	Moy. canadiennes
Genre – Femmes ^a	58,5	46,8	51,9	50,2	50,6
Citoyenneté – Canadienne	91,1	88,7	89,8	88,8	89,0
Personne(s) à charge					
<i>Ont une ou des personnes(s) à charge</i>	59,5	51,7	55,1	52,00	52,7
<i>Se sont retrouvés en arrêt de travail pour s'en occuper</i>	20,4	30,1	25,9	30,2	29,2
Rang professoral					
Adjoints	7,8	20,1	14,7	16,2	15,9
Agrégés	34,4	32,2	33,2	37,9	36,8
Titulaires ^b	55,3	45,5	49,8	38,7	41,3

^a Différence significative entre Réseau de l'UQ et universités dites « à charte », $p < 0.05$

^b Différence significative entre universités québécoises et universités hors Québec, $p < 0.05$

6 Formation du corps professoral au Québec

Afin de mieux comprendre la formation doctorale des professeurs québécois, nous avons identifié 12 variables. Le tableau 10.2 suggère qu'une majorité de professeurs québécois ont profité d'un encadrement assidu, ont choisi leur sujet de recherche, furent impliqués dans les projets de recherche de leur(s) directeur(s) ou d'autres professeurs et ont obtenu au moins une bourse de recherche. Plus de 23 % ont obtenu leur doctorat à l'étranger, près de 36 % ont complété un stage postdoctoral et, parmi eux, 16 % l'ont fait à l'étranger.

Tableau 10.2 Formation du corps professoral universitaire au Québec et au Canada (%)

Variables	Réseau de l'UQ	U. dites « à charte »	Moy. québécoises	U. hors Québec	Moy. canadiennes
Formation doctorale					
<i>Ont reçu un encadrement assidu^b</i>	64,5	68,0	66,5	56,2	58,6
<i>Ont choisi leur sujet de recherche</i>	80,9	74,7	77,4	76,1	76,4
<i>Étaient impliqués dans les projets de rech. de leur dir. ou d'autres professeurs</i>	47,5	57,9	53,3	52,6	52,7
<i>Ont obtenu une bourse de recherche^b</i>	69,9	76,0	73,3	74,9	74,5
<i>Ont financé leurs études eux-mêmes ou grâce à un appui familial^{a,b}</i>	40,8	30,9	35,2	27,9	29,6
<i>Travaillaient hors du milieu universitaire^b</i>	29,1	22,0	25,1	17,7	19,4
<i>Ont réalisé une thèse par articles</i>	27,0	34,2	31,0	31,0	31,0
<i>Ont obtenu leur doctorat à l'étranger^{a,b}</i>	19,9	26,4	23,6	31,2	29,5

^a Différence significative entre Réseau de l'UQ et universités dites « à charte », $p < 0.05$

^b Différence significative entre universités québécoises et universités hors Québec, $p < 0.05$

En ce qui concerne la comparaison entre les universités situées au Québec et celles des autres provinces canadiennes, la MANOVA a révélé une différence significative : Lambda de Wilks = 0,962, $F(11, 1665) = 5,901$, $p <$

0,05, η^2 partiel = 0,038. Les tests des effets inter-sujets (correction de Bonferroni rapportant un alpha de 0,025) indiquent que des différences significatives existent pour cinq variables. Les professeurs des universités situées au Québec sont plus nombreux à rapporter avoir profité d'un encadrement assidu. Le Québec est d'ailleurs la province comptant la plus forte proportion d'étudiants de troisième cycle (Lacroix et Maheu, 2015) et, selon l'étude de Bertrand (2003), les professeurs d'universités situées au Québec tendent à accorder une grande importance à l'encadrement de ces étudiants. Cependant, bien que le Québec ait créé ses propres programmes de bourses de recherche (Gingras, 2016), les professeurs québécois sont moins nombreux à avoir profité d'une bourse, plus nombreux à avoir financé eux-mêmes leurs études (35 % contre 28 % ailleurs au Canada) et plus nombreux à avoir travaillé hors du milieu universitaire pendant leurs études (25 % contre 17 %).

Moins de professeurs à l'emploi d'une université située au Québec ont complété un doctorat à l'étranger, mais ils sont plus nombreux à avoir complété un stage postdoctoral et à l'avoir complété à l'étranger. L'usage du français ou la disponibilité des ressources financières pourraient expliquer ce choix de compléter un doctorat au Québec, mais cette explication ne s'applique pas au choix de l'endroit où sera réalisé le stage postdoctoral. Il faut néanmoins souligner l'importance historique des accords France-Québec en matière d'éducation et d'exemption de droits de scolarité. Finalement, les participants travaillant au sein des universités québécoises rapportent une plus longue période entre l'obtention de leur doctorat et leur entrée en carrière à titre de professeur (+ 0,8 années). Cet écart pourrait s'expliquer par une probabilité moins importante d'obtenir des bourses et la plus grande proximité avec le marché de l'emploi pendant les études. Ces différences sont toutefois de très petite taille (les valeurs des η^2 partiel sont autour de 0,01), ce qui suggère que la province explique assez peu les différences en matière de formation du corps professoral.

En ce qui a trait aux différences entre les établissements faisant partie du réseau de l'UQ et les universités dites « à charte », les tests des effets inter-sujets révèlent que les professeurs des universités dites « à charte » sont moins nombreux à avoir financé leurs études eux-mêmes ou grâce à l'appui de leur famille, plus nombreux à avoir obtenu un doctorat à l'étranger et à avoir complété un stage postdoctoral; enfin, ils sont devenus professeurs plus rapidement que leurs collègues des UQ suite à l'obtention de leur doctorat (4,2 années contre 5,8). En ce qui concerne les stages postdoctoraux, ce résultat reflète le fait que plusieurs universités dites « à charte » présentent une forte intensité de recherche et qu'elles sont réputées

privilégier, à l'embauche, les candidats qui ont su prouver leur expertise en recherche au-delà de ce qu'exige généralement un doctorat (Fumasoli *et al.*, 2015).

7 Travail du corps professoral au Québec

Le travail professoral peut être défini comme l'ensemble des activités professionnelles auxquelles prennent part les professeurs. Comme le tableau 10.3 le suggère, les professeurs œuvrant au sein des universités québécoises montrent une très légère préférence pour la recherche par rapport à l'enseignement, travaillent plus de 42 heures par semaine (ce qui est inférieur à ce qu'avaient relevé Dyke et Descheneaux, 2008) et consacrent une plus grande proportion de leur temps à la recherche. Fait remarquable : la moitié du temps consacré à l'enseignement est consacrée aux cycles supérieurs. Cette situation s'explique par la forte proportion d'étudiants de deuxième et de troisième cycles dans les universités québécoises (Maheu et Lacroix, 2015), ainsi que par le fait que plus de 50 % des cours de premier cycle offerts dans ces universités sont donnés par des chargés de cours (FNEEQ, 2025). En matière de recherche, presque tous les professeurs des universités situées au Québec collaborent avec d'autres chercheurs dans le cadre de leurs projets, dont plus des trois quarts avec des doctorant, et ils comptent, en moyenne, plus de 28 contributions savantes au cours des trois dernières années, contre 23 dans les autres provinces. Cette donnée contraste avec celle que rapportent diverses études bibliométriques (voir CAC, 2018), mais il importe de préciser que l'enquête APIKS répertorie à titre de contributions savantes les livres, les chapitres de livres, les articles savants et professionnels, les rapports de recherche, les thèses et les mémoires, les logiciels informatiques, les œuvres artistiques, etc.; bref, un ensemble d'éléments dont ne tiennent pas compte les bases bibliométriques. Nous pourrions poser l'hypothèse que cette production savante notable découle, en partie, des efforts consentis au cours des cinquante dernières années en matière de recherche au Québec.

Tableau 10.3 Travail du corps professoral universitaire au Québec et au Canada

Variables	Réseau de l'UQ	U. dites « à charte »	Moy. québécoises	U. hors Québec	Moy. canadiennes
Charge de travail (échelle de satisfaction de 1 à 5) ^a	2,64	2,77	2,71	2,73	2,73
N ^{bre} d'heures travaillées/sem. ^b	41,8	43,1	42,5	46,1	45,3
Enseignement (%) ^{a,b}	11,9	12,7	12,3	14,9	14,3
Recherche (%) ^a	16,8	18,1	17,6	17,1	17,2
Service	4,0	3,4	3,6	3,1	3,2
Administration (%) ^b	7,1	6,4	6,7	8,3	7,9
Autres activités (%)	1,8	2,3	2,1	2,4	2,4
Activités d'enseignement en regard de la tâche (%)					
1 ^{er} cycle ^b	44,6	46,0	45,4	62,7	58,7
2 ^e cycle ^a	32,5	28,0	29,0	18,9	21,2
3 ^e cycle ^a	15,9	20,5	18,5	13,1	14,3
Activités de recherche					
N ^{bre} ayant affirmé ne pas être actif en recherche durant l'année en cours	6,0	4,4	5,1	6,3	6,0
Ont des collaborateurs ^b (%)	93,6	94,8	94,3	89,8	90,8
Collaborent avec des doctorants ^b	72,5	77,8	75,5	56,9	61,3
Collaborent avec des collègues d'autres disciplines	75,8	76,7	76,3	71,7	72,8
N ^{bre} de productions savantes au cours des 3 dernières années ^b	25,9	29,6	28,7	23,4	24,8
Activités de service					
N ^{bre} d'activités impliquant un partenaire externe	3,8	3,3	3,5	3,3	3,3

^a Différence significative entre Réseau de l'UQ et universités dites « à charte », $p < 0.05$

^b Différence significative entre universités québécoises et universités hors Québec, $p < 0.05$

En ce qui concerne les différences entre le Québec et les autres provinces, la MANOVA a révélé une différence significative : Lambda de Wilks = 0,907, $F(1, 2396) = 16,418$, $p < 0,00$, η^2 partiel = 0,09. Les tests des effets inter-sujets calculés pour chacune des variables (correction de Bonferroni rapportant un alpha de 0,025) indiquent que les différences se situent sur le plan des variables suivantes. Tout d'abord, les professeurs québécois travaillent moins d'heures par semaine que leurs homologues des autres provinces. S'ils consacrent une proportion d'heures légèrement plus élevée à la recherche et aux activités de service, ils consacrent moins de temps à l'enseignement, à l'administration et à d'autres activités. En ce qui a trait à l'enseignement, ils consacrent moins d'heures au premier cycle, mais plus aux deuxième et troisième cycles. Ils collaborent davantage avec des doctorants que leurs homologues des autres provinces et ils sont aussi plus nombreux à collaborer avec des collègues d'autres disciplines. Les différences sont cependant faibles (η^2 partiel entre 0,00 et 0,04), ce qui suggère que la province où se situe l'établissement employeur explique une portion limitée de la variance qui s'observe dans le travail professoral.

Il est également pertinent de souligner que ce dernier varie de manière statistiquement significative entre les universités dites « à charte » et celles qui appartiennent au réseau de l'UQ. En effet, les professeurs des premières consacrent 1,3 heure de plus à leur travail par semaine, expriment une préférence légèrement supérieure pour la recherche et y passent un peu plus de temps (18,1 % contre 16,8 %). En revanche, s'ils consacrent une plus grande proportion de leur tâche d'enseignement aux étudiants de troisième cycle que leurs homologues des UQ, ils en allouent moins à ceux du deuxième cycle. Cette donnée reflète la multiplication des programmes de deuxième cycle professionnels et de recherche offerts par plusieurs établissements du réseau de l'UQ (Bernatchez, 2018), mais aussi le fait que, dans plusieurs domaines, les universités dites « à charte » – qui peuvent compter sur des budgets de recherche plus importants – accaparent la plus grande part des étudiants de doctorat (Maheu et Lacroix, 2015) .

8 Environnement et satisfaction au travail au Québec

Afin de mieux caractériser l'environnement professionnel et la satisfaction au travail qu'éprouvent les professeurs, nous avons identifié vingt-trois variables puis les avons regroupées en quatre catégories (tableau 10.4). Le questionnaire demandait aux participants jusqu'à quel point ils percevaient que leur université entretenait une série de cinq attentes envers eux :

- obtenir une somme considérable de financement externe;
- se préoccuper de la qualité scientifique, quelle que soit la pertinence sociale;
- mener des recherches appliquées (possiblement à vocation commerciale);
- se conformer aux directives dictées par les organismes subventionnaires;
- limiter (embargo) les publications en accord avec les attentes des bailleurs de fonds.

Les professeurs œuvrant au sein d'un établissement québécois ont indiqué éprouver une certaine pression en ce qui concerne l'obtention de financements important et l'accent porté sur la qualité scientifique de leurs travaux, par rapport à leur pertinence sociale. S'ils ne ressentent pas une grande pression à conduire des recherches appliquées ou à devoir subir un embargo sur leurs publications en raison des attentes de bailleurs de fonds, ils perçoivent dans une large mesure devoir se conformer aux directives imposées par les organismes subventionnaires.

En matière de collégialité perçue, les professeurs travaillant au sein d'un établissement québécois indiquent exercer une certaine influence dans leur département, peu d'influence dans leur faculté et encore moins d'influence dans leur établissement. En ce qui concerne le niveau de satisfaction au travail, le corps professoral du Québec semble plus satisfait de sa situation professionnelle et de son environnement que de son travail en tant que tel, y compris de sa charge de travail. Cette plus faible satisfaction à l'égard de la charge pourrait s'expliquer par son accroissement et sa complexification depuis les années 1990 (Bertrand, 2003; Crespo et Bertrand, 2013; Dyke et Descheneaux, 2008; Nakano *et al.*, 2021; SGPPUM, 2020). D'ailleurs, 51 % des professeurs des universités situés au Québec indiquent que leur emploi est une source considérable de stress professionnel et 64 % considèrent que la situation est encore plus difficile pour les personnes en début de carrière.

Tableau 10.4 Environnement et satisfaction au travail au Québec et au Canada (échelle de satisfaction de 1 à 5)

Variables	Réseau de l'UQ	U. dites « à charte »	Moy. québécoises	U. hors Québec	Moy. canadiennes
Attentes de l'université envers les professeurs					
Obtenir une somme considérable de financement externe ^{a,b}	3,59	3,79	3,70	3,44	3,50
Se préoccuper de la qualité scientifique, quelle que soit la pertinence sociale ^b	3,45	3,48	3,47	3,20	3,26
Mener des recherches appliquées (possible-ment à vocation commerciale) ^{a,b}	2,25	2,58	2,43	2,86	2,76
Se conformer aux directives dictées par les organismes subventionnaires ^a	4,04	4,17	4,11	4,22	4,19
Limiter les publications en accord avec les attentes des bailleurs de fonds ^a	1,82	1,88	1,85	2,09	2,03
Degré d'influence des professeurs					
Dans votre département ou unité similaire	3,06	2,94	3,00	3,04	3,03
Dans votre faculté, école ou unité similaire ^{a,b}	2,72	2,34	2,51	2,37	2,40
Dans votre établissement ^{a,b}	2,12	1,84	1,96	1,84	1,87
Niveau de satisfaction					
Envers votre situation professionnelle actuelle (statut contractuel, salaire) ^a	4,10	3,91	4,00	3,85	3,88

Variables	Réseau de l'UQ	U. dites « à charte »	Moy. québécoises	U. hors Québec	Moy. canadiennes
Envers le travail actuel (charge, climat)	3,19	3,13	3,16	3,16	3,16
Envers votre environnement professionnel en général	3,33	3,32	3,33	3,32	3,32
Perception du milieu universitaire					
La situation de ceux qui débutent dans leur champ est difficile ^b	3,76	3,83	3,80	3,42	3,51
Ne deviendrait pas universitaire si c'était à refaire	1,95	1,98	1,97	1,97	1,97
Leur emploi est une source considérable de stress ^b	3,43	3,17	3,43	3,17	3,23

^a Différence significative entre Réseau de l'UQ et universités dites « à charte », $p < 0.05$

^b Différence significative entre universités québécoises et universités hors Québec, $p < 0.05$

La MANOVA a révélé une différence significative entre les réponses fournies par les professeurs du Québec et leurs homologues des autres provinces : Lambda de Wilks = 0,919, $F(14, 24) = 14,76$, $p < 0,05$, η^2 partiel = 0,08. Les tests des effets inter-sujets calculés pour chacune des variables (correction de Bonferroni rapportant un alpha de 0,025) indiquent que les différences se situent sur le plan des variables suivantes : obtenir une somme considérable de financement externe; se préoccuper de la qualité scientifique; mener des recherches appliquées (possiblement à vocation commerciale); influence sur les décisions dans son établissement; la perception que la situation de ceux qui débutent dans leur champ est difficile; ainsi que la perception que son emploi est une source considérable de stress.

Si les professeurs exerçant dans une université québécoise perçoivent plus fortement une attente de leur établissement à l'égard du financement externe de leurs recherches et de la valorisation de sa qualité scientifique au détriment de sa pertinence sociale, ils perçoivent moins fortement les attentes liées au fait de mener des recherches appliquées ou de se conformer aux directives des bailleurs de fonds. Ce résultat cadre avec les

données qui révèlent que le niveau de commercialisation de la recherche est plus faible au Québec que dans plusieurs autres provinces (CAC, 2018). Il est aussi intéressant de noter que les professeurs du Québec considèrent avoir plus d'influence sur leur faculté et leur établissement que ceux des autres provinces; ils semblent ainsi exprimer le maintien d'une tradition de collégialité plus affirmée et d'un plus haut degré de syndicalisation du corps professoral dans cette province (Jones, 2019). Toutefois, même si la satisfaction professionnelle paraît supérieure au Québec, les professeurs y rapportent dans une plus grande mesure un important niveau de stress découlant de leur emploi et des difficultés plus importantes vécues par les personnes qui entrent dans la carrière. Bertrand (2003) ainsi que Leclerc et Bourassa (2013) ont énoncé des constats similaires, qu'ils ont expliqués par une concurrence accrue pour l'obtention de fonds, une autonomie professionnelle réduite et la lourdeur des tâches administratives (SGPPUM, 2020).

Les tests des effets inter-sujets réalisés sur les données portant sur les universités québécoises dites « à charte » et celles du réseau de l'UQ signalent en outre des différences significatives, mais de très faible amplitude, quant à la perception de l'environnement de travail. En effet, les professeurs des universités dites « à charte » rapportent ressentir davantage de pression de leur établissement afin d'obtenir des sommes considérables de financement de recherche et de réaliser des recherches appliquées (possiblement commercialisables). Cet écart peut en partie être éclairé par la présence relative des champs disciplinaires; en effet, les domaines qui sont les plus susceptibles d'être commercialisés ou financés par les grands programmes (sciences naturelles, sciences médicales et génie) sont plus présents dans les universités dites « à charte » (Maheu et Lacroix, 2015; Lucier, 2018).

En revanche, en ce qui concerne la perception de la collégialité dans l'établissement, les professeurs du réseau de l'UQ considèrent exercer plus d'influence sur les décisions prises dans leur faculté et leur université que leurs collègues des universités dites « à charte ». Dans leur étude portant sur la gouvernance des universités, Eastman et ses collaborateurs (2022) mentionnent que les processus décisionnels conduisant à la nomination des cadres académiques supérieurs reposent davantage sur le collegium professoral dans les établissements appartenant au réseau de l'UQ que dans les universités dites « à charte ». Rappelons toutefois que ces différences sont minimes, puisqu'à peine 1 % de la variance des scores liés à la pression d'obtenir des financements externes et à la perception de l'influence individuelle

exercée sur l'établissement peut s'expliquer par l'appartenance ou non à ce réseau.

Conclusion

Ce chapitre visait à brosser un portrait du corps professoral québécois. Si une personne-type pouvait rendre compte de manière plus concrète de nos résultats, il s'agirait d'une femme, possédant la citoyenneté canadienne, s'occupant d'au moins une personne à charge et ayant obtenu sa permanence. Durant son parcours doctoral, qu'elle a complété au Canada, elle a obtenu une bourse de recherche et a profité d'un encadrement soutenu. Elle a toutefois dû patienter près de six ans avant d'obtenir un poste de professeure, années au cours desquelles elle a réalisé un stage postdoctoral à l'étranger. Aujourd'hui, comme professeure titulaire, en plus de s'occuper d'une ou de plusieurs personnes à charge, elle est active à la fois en enseignement et en recherche, tout en exprimant une légère préférence pour cette dernière, à laquelle elle consacre une proportion de temps légèrement supérieure. Elle travaille 42,5 heures par semaine, la moitié de sa tâche d'enseignement étant allouée à la formation aux cycles supérieurs. Dans le cadre de ses activités de recherche, elle collabore fréquemment avec des doctorants et des collègues d'autres disciplines; grâce à ces collaborations, elle produit une dizaine de contributions savantes par année.

Néanmoins, en dépit de ses succès, cette professeure ressent une pression découlant des attentes de son université afin qu'elle obtienne des subventions de recherche, qu'elle se préoccupe plus de qualité scientifique que de pertinence sociale de ses travaux et qu'elle se soumette aux directives des organismes subventionnaires. Si elle exerce une certaine influence sur les décisions prises par son département, elle pense avoir peu de pouvoir sur celles de sa faculté ou de son université. Cette professeure apprécie son statut et le salaire qui l'accompagne, mais se questionne quant à sa charge et à son environnement de travail. Enfin, si elle ne regrette en rien son choix de carrière, ses occupations professionnelles constituent une source de stress et elle reconnaît que la situation est encore plus difficile pour ses collègues en début de carrière.

Ce portrait fictif n'est pas si différent de celui que nous aurions pu brosser pour l'ensemble du Canada. Nous avons relevé des différences statistiquement significatives, notamment en ce qui a trait à l'obtention du doctorat et à la réalisation d'un stage postdoctoral à l'étranger, au nombre d'heures travaillées par semaine, à l'enseignement au premier cycle, aux

contributions savantes et au degré d'influence perçue sur sa faculté et son université, de même qu'au sujet de la satisfaction éprouvée face à la situation professionnelle. Toutefois, ces différences sont de très faible amplitude, ce qui suggère que, même si la province dans laquelle se situe l'établissement employeur explique une faible partie de la variance dans le travail professoral, d'autres facteurs (systémiques, disciplinaires, individuels ou institutionnels) pourraient expliquer une plus grande proportion de cette variance.

D'ailleurs, afin d'examiner si le type d'établissement explique une partie du travail professoral, ce chapitre a distingué les réponses des professeurs travaillant dans une université du réseau de l'UQ ou dans une université dite « à charte ». Nos analyses suggèrent qu'il y a des différences statistiquement significatives entre la composition du corps professoral, sa formation, le travail qu'il accomplit et la satisfaction qu'il éprouve face à ce dernier dans les deux catégories d'établissement. Ces différences concernent notamment le genre, la complétion d'un stage postdoctoral, la période entre l'obtention du doctorat et d'un poste de professeur, la préférence pour l'enseignement ou la recherche, l'encadrement reçu au troisième cycle, les attentes de l'université et la collégialité telles qu'elles sont perçues, enfin, le degré de satisfaction. Or, l'amplitude de ces différences interinstitutionnelles est minime. Par exemple, bien que les universités québécoises à forte intensité de recherche soient des universités dites « à charte », les professeurs qui y travaillent ne consacrent en moyenne que 1,3 % d'heures de plus à cette tâche. Au Québec, les chartes et les lois au fondement des universités sont l'expression du caractère particulier de chacune (Toulouse, 2017), qui se reflète jusque dans ses structures de gouvernance différentes (Bégin-Caouette *et al.*, 2018). Il est donc attendu que leurs particularités se transposent dans les variations dans le travail professoral. En même temps, au Québec, les universités dites « à charte » et celles du réseau de l'UQ sont traitées de manière équivalente par les pouvoirs publics (Lucier, 2018), les professeurs de ces deux secteurs font partie de syndicats affiliés à la même fédération (FQPPU) et la vision du professeur d'université est relativement uniforme à travers le Canada.

À l'instar de ceux des autres provinces, les professeurs du Québec font cependant face à plusieurs défis qui pourraient, d'ici une décennie, modifier le portrait présenté ici. En effet, bien qu'ils demeurent satisfaits de leur permanence et de leur salaire, les professeurs sont nombreux à considérer que leur travail est devenu une source importante de stress, notamment en raison de l'alourdissement de leur tâche, d'une influence sur la prise de

décision qui s'amenuise et de la complexification des missions universitaires. Cette dernière s'accompagne par ailleurs d'un accroissement du personnel professionnel qui, en raison de sa maîtrise des directives de plus en plus fines liées à l'éthique en recherche, aux mesures relatives à l'équité, à la diversité et à l'inclusion, de même qu'aux programmes de financement, aux outils technopédagogiques ou aux collaborations internationales, en vient à exercer un rôle de contrôle davantage que de conseil (Kallio, Kallio et Blomberg, 2020; Kehm, 2015; Kouritzin, 2020). En plus de ces conseillers, les professeurs sont désormais entourés d'universitaires au statut précaire (chargés de cours ou professionnels de recherche) qui assument une partie de plus en plus importante du travail académique (Ivancheva, 2015).

Enfin, si les professeurs en viennent à constituer une minorité (privilegiée) à laquelle une part importante de l'activité universitaire échappe, quel sera l'effet de cette situation sur une institution qui, pendant des siècles, a reposé sur le *collegium professoral*? Il revient aujourd'hui aux professeurs, aux étudiants, aux chargés de cours, aux professionnels de recherche et autres d'élaborer une conception de l'Université qui maintiendra vivants les liens inhérents entre production, diffusion et transmission du savoir, à l'intérieur des et entre les disciplines.

Références

- Abranson, C.I., Damron, W.S., Dicks, M. et Sherwood, P. M.A. (2014). History and mission. Dans R.J. Sternberg (dir.), *The Modern Land-Grant University* (p. 3-14). Purdue University Press.
- Acker, S. et Haque, E. (2017). Left out in the academic field: Doctoral graduates deal with a decade of disappearing jobs. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 101-119. [\[consulter\]](#)
- Altbach, P. G. et Lewis, L. S. (1997). The academic profession in international perspective. Dans E. Boyer et P. G. Altbach (dir.), *The International Academic Profession* (p. 3-48). Carnegies Foundation for the Advancement of Teaching.
- Altbach, P. G. (2000). The deterioration of the academic estate: International patterns of academic work. Dans G. P. Altbach (dir.), *The Changing Academic Workplace. Comparative Perspectives* (p. 11-33). Boston College Center for International Higher Education.
- Andalib, M. A., Ghaffarzadegan, N. et Larson, R. C. (2018). The postdoc queue: A labour force in waiting. *Systems Research and Behavioral Science*, 35(6), 675-686. [\[consulter\]](#)

- Bégin-Caouette, O., Jansen, J. et Beaupré-Lavallée, A. (2018). The perceived contribution of early-career researchers to research production in Nordic higher education systems. *Higher Education Policy*, 33(4), 777-798. [\[consulter\]](#)
- Bégin-Caouette, O., Nakano Koga, S. M. et Karram Stephenson, G. (2020). L'influence perçue des instruments d'action publique fédéraux et provinciaux sur la production de recherche universitaire au Canada. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 50(3), 49-62. [\[consulter\]](#)
- Bégin-Caouette, O., Trottier, C., Eastman, J., Jones, G. A., Noumi, C., et Li, S. X. (2018). Analyse de la gouvernance systémique des universités au Québec et comparaisons avec quatre autres provinces canadiennes. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(3), 1-22. [\[consulter\]](#)
- Bentley, P. J., Coates, H., Dobson, I. R., Goedegebuure, L. et Meek, V. L. (2013). Academic job satisfaction from an international comparative perspective: Factors associated with satisfaction across 12 countries. Dans U. Teichler et W. K. Cummings (dir.), *Job Satisfaction Around the Academic World* (p. 239-262). Springer.
- Bernatchez, J. (2018). Le développement en réseau des programmes de cycles supérieurs. Dans P. Doray, E.-L. Dussault, Y. Rousseau et L. Sauvageau (dir.), *L'Université du Québec 1968-2018. 50 ans de contributions éducatives et scientifiques au développement du Québec* (p. 197-206). Presses de l'Université du Québec.
- Bernatchez, J. (2014). Introduction. Les enjeux du modèle des sociétés du savoir tels qu'ils sont vécus au Québec. *Globe*, 17(2), 13-20. [\[consulter\]](#)
- Bertrand, D. et Foucher, R. (2003). Les transformations du travail des professeurs des universités québécoises : tendances fondamentales et développements souhaités. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 353-374. [\[consulter\]](#)
- Blouw, M., Barreto, L., Beaudry, C. ... Wolfe, D. A. (2018). *Competing in a Global Innovation Economy: The Current State of R&D in Canada. Expert Panel on the State of Science and Technology and Industrial Research and Development in Canada*. Council of Canadian Academies / Conseil des académies canadiennes. [\[consulter\]](#)
- Burton, S. et Bowman, B. (2022). The academic precariat: Understanding life and labour in the neoliberal academy. *British Journal of Sociology of Education*, 43(4), 497-512. [\[consulter\]](#)
- Chant, J. (2005). *How We Pay Professors and Why It Matters*. Institut C. D. Howe. [\[consulter\]](#)
- Charle, C. et Verger, J. (2012). *Histoire des universités. XIII^e-XXI^e siècle*. Presses universitaires de France. [\[consulter\]](#)
- Conti, A. et Visentin, F. (2015). A revealed preference analysis of PhD students' choices over employment outcomes. *Research Policy*, 44(10), 1931-1947. [\[consulter\]](#)

- Courtois, A. D. M. et O'Keefe, T. (2015). Precarity in the ivory cage: Neoliberalism and casualisation of work in the Irish higher education sector. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(1), 44-66. [\[consulter\]](#)
- Crespo, M. et Bertrand, D. (2013). *Faculty Workload in a Research-Intensive University. A Case Study*. Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO). [\[consulter\]](#)
- Dahan, A. et Mangematin, V. (2010). Recherche, ou temps perdu? Vers une intégration des tâches administratives au métier d'enseignant-chercheur. *Gérer & Comprendre*, (102), 14-24. [\[consulter\]](#)
- Dawson, N. (2007). Post postdoc: Are new scientists prepared for the real world? *Bioscience*, 57(1), 16. [\[consulter\]](#)
- Descarries, F. (2018). Parcours des études féministes. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 341-356). Presses de l'Université du Québec.
- Dyke, N. et Deschenaux, F. (2008). *Enquête sur le corps professoral québécois. Faits saillants et questions*. Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université. [\[consulter\]](#)
- Eastman, J., Jones, G. A., Trottier, C. et Bégin-Caouette, O. (2022). *University Governance in Canada. Navigating Complexity*. McGill-Queen's University Press.
- EC [European Commission] (2017). *Modernisation of Higher Education in Europe. Academic Staff – 2017. Eurydice Report*. Publication Office of the European Union. [\[consulter\]](#)
- Edge, J. et Munro, M. (2015). *Inside and Outside the Academy. Valuing and Preparing PhDs for Careers*. Conference Board of Canada. [\[consulter\]](#)
- Enders, J. et Musselin, C. (2008). Back to the future? The academic professions in the 21st century. Dans Center for Education Research and Innovation (dir.), *Higher Education to 2030* (vol. 1, p. 125-150). OECD Publishing. [\[consulter\]](#)
- Fallis, G. (2007). *Multiversities, Ideas and Democracy*. University of Toronto Press.
- FNEEQ [Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec] (2025). 22 novembre. Journée nationale des chargées et chargés de cours. La campagne 2024. *Université*. [\[consulter\]](#)
- FQPPU [Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université] (2016). *La condition professorale dans les universités québécoises. L'enseignement et la formation*. FQPPU. [\[consulter\]](#)
- Fumasoli, T., Goastellec, G. et Kehm, B. M. (2015). Academic work and careers in Europe: Trends, challenges, perspectives. Dans R. Fumasoli, G. Goastellec et B. M. Kehm (dir.), *Academic Work and Careers in Europe. Trends, Challenges, Perspectives* (p. 201-214). Springer.
- Galaz-Fontes, J. F. et Metcalfe, A. S. (2015). Changing biographies and careers of academics. Dans U. Teichler et W. K. Cummings (dir.), *Forming, Recruiting and Managing the Academic Profession* (p. 23-50). Springer.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (2017). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (4^e éd.). Chenelière Éducation.

- Gingras, Y. (2016). Un demi-siècle de développement de la recherche universitaire au Québec. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 179-198). Presses de l'Université du Québec.
- Gjerdering, A.N., Wilderom, C.P. M., Cameron, S., Taylor, A. et Scheunert, K.-J. (2006). L'université entrepreneuriale : vingt pratiques distinctives. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 18(3), 95-124. [\[consulter\]](#)
- Ivancheva, M. P. (2015). The age of precarity and the new challenges to the academic profession. *Studia Europaea*, 60(1), 39-47. [\[consulter\]](#)
- Jones, G. et Noumi, C. H. (2018). Canada: Provincial responsibility, Federal influence and the challenge of coordination. Dans M. Carnoy, I. Froumin, O. Leshukov et S. Marginson (dir.), *Higher Education in Federal Countries. A Comparative Study* (p. 96-125). SAGE.
- Jones, G. (2019). Decentralization, unionization and the evolution of the academic career pathways. Dans M. Finkelstein et G. Jones (dir.), *Professorial Pathways. Academic Careers in a Global Perspective* (p. 244-264). Johns Hopkins University Press.
- Kallio, T. J., Kallio, K. M. et Blomberg, A. (2020). From professional bureaucracy to competitive bureaucracy – Redefining universities' organization principles, performance measurement criteria, and reason for being. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 17(1), 82-108. [\[consulter\]](#)
- Kehm, B. M. (2015). The influence of new higher education professionals on academic work. Dans U. Teichler et W. Cummings (dir.), *Forming, recruiting and managing the academic profession* (p. 101-111). Springer. [\[consulter\]](#)
- Kouritzin, S. (2020). Extent and consequences of faculty members' workload creep in three Canadian faculties of education. *Canadian Journal of Education*, 42(4), 1092-1120. [\[consulter\]](#)
- Lacroix, R. et Maheu, L. (2015). *Les grandes universités de recherche*. Presses de l'Université de Montréal.
- Leclerc, C., et Bourassa, B. (2013). *Travail professoral et santé psychologique*. Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (Université Laval). [\[consulter\]](#)
- Lee-Gosselin, H. (2009). L'intégration des femmes professeures dans les universités du Québec : est-ce prioritaire? Quelques observations sur l'évolution du dossier depuis 20 ans au Québec. Dans F. Sow (dir.), *La recherche féministe francophone* (p. 549-567). Éditions Karthala.
- Leisyte, L., Enders, J. et Boer, H. de (2009). The balance between teaching and research in Dutch and English universities in the context of university governance reforms. *Higher Education*, 58(5), 619-635. [\[consulter\]](#)
- Locke, W., Cummings, W. et Fisher, D. (2011). *Changing Governance and Management in Higher Education. The Perspective of the Academy*. Springer.
- Lucier, P. (2018). Une université québécoise. Dans P. Doray, E.-L. Dussault, Y. Rousseau et L. Sauvageau (dir.), *L'Université du Québec 1968-2018. 50 ans de contributions éducatives et scientifiques au développement du Québec* (p. 21-42). Presses de l'Université du Québec.

- Maldonado, V., Wiggers, R. et Arnold, C. (2013). *So You Want to Earn a PhD? The Attraction, Realities, and Outcomes of Pursuing a Doctorate*. Higher Education Quality Council of Ontario. [\[consulter\]](#)
- Marquina, M. (2020). Between the global and the local: The study of the academic profession from a Latin American perspective. *Higher Education Governance and Policy*, 1(1), 63-75. [\[consulter\]](#)
- McAlpine, L. (2012). Academic work and careers: Relocation, relocation, relocation. *Higher Education Quarterly*, 66(2), 174-188. [\[consulter\]](#)
- Nakano, S., Beaupré-Lavallée, A. et Bégin-Caouette, O. (2021). Accountability measures in higher education and academic workload: A ten-year comparison. *Brock Education Journal*, 30(2), 116-135. [\[consulter\]](#)
- Neumann, R. et Tan, K. K. (2011). From PhD to initial employment: The doctorate in a knowledge economy. *Studies in Higher Education*, 36(5), 601-614. [\[consulter\]](#)
- Nikunen, M. (2012). Changing university work, freedom, flexibility and family. *Studies in Higher Education*, 37(6), 713-729. [\[consulter\]](#)
- OISE [Ontario Institute for Studies in Education] (2025). The Academic Profession in the Knowledge Society: Canadian Chapter. *Academic Work / Academic Profession Study*. [\[consulter\]](#)
- Percy, A., Scoufis, M., Parry ... Sheridan L. (2008). *The RED (Recognition, Enhancement and Development) Report. The Contribution of Sessional Teachers to Higher Education*. Australian Learning and Teaching Council. [\[consulter\]](#)
- Picard, F. et Leclerc, C. (2008). L'insertion dans la carrière professorale au sein des universités québécoises : une analyse secondaire. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 38(1), 21-43. [\[consulter\]](#)
- Statistique Canada (2021). Nombre et âge médian du personnel enseignant à plein temps dans les universités canadiennes selon le plus haut diplôme acquis, les fonctions de direction, le rang et le genre. *Données*. [\[consulter\]](#)
- Schneiderberg, C. (2015). Work jurisdiction of new higher education professionals. Dans U. Teichler et W. K. Cummings (dir.), *Forming, Recruiting and Managing the Academic Profession* (p. 113-144). Springer.
- SGPPUM [Syndicat général des professeurs et professeures de l'Université de Montréal] (2020). *La santé psychologique des professeurs-es universitaires. Sources de stress professionnel et pistes d'actions préventives à l'Université de Montréal*. SGPPUM.
- Shin, J. C. (2015). The academic profession and its changing environments. Dans U. Teichler et W. K. Cummings (dir.), *Forming, Recruiting and Managing the Academic Profession* (p. 11-21). Springer.
- Sutherland, K. A., (2018). *Early Career Academics in New Zealand. Challenges and Prospects in Comparative Perspective*. Springer.
- Teichler, U. et Cummings, W. K. (2015). Forming, recruiting and managing the academic profession: A Varied scene. Dans U. Teichler et W.K. Cummings (dir.), *Forming, Recruiting and Managing the Academic Profession* (p. 1-10). Springer.

- Toulouse, J. M. (2007). *Rapport de recherche sur la gouvernance des institutions universitaires*. HEC Montréal.
- Walters, D., Zarifa, D. et Etmanski, B. (2021). Employment in academia: To what extent are recent doctoral graduates of various fields of study obtaining permanent versus temporary academic jobs in Canada? *Higher Education Policy*, 34(4), 969-991. [\[consulter\]](#)

Emile Salomon Zambo Assembe est candidat au doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. Titulaire d'un Diplôme d'études supérieures spécialisées en politiques et négociations commerciales multilatérales et d'une maîtrise en gouvernance universitaire de l'Université de Yaoundé II (Cameroun), il s'intéresse à la gouvernance, à l'internationalisation et aux politiques d'assurance qualité de l'enseignement supérieur.

Olivier Bégin-Caouette est professeur agrégé en enseignement supérieur comparé au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Détenteur d'un doctorat en enseignement supérieur de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE), à l'Université de Toronto, il a complété un postdoctorat et demeure membre associé du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Il est également membre cofondateur du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (LIRES) et chercheur principal de l'équipe Regards interdisciplinaire sur les missions de l'enseignement supérieur (RIMES, FRQSC, 2022-2026). Ses recherches portent sur les interactions entre les structures politico-économiques et les systèmes d'enseignement supérieur, la production de recherche universitaire, la profession universitaire et l'internationalisation des établissements d'enseignement technique, notamment des cégeps.

Silvia Mirlene Nakano Koga est candidate au doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. Sa thèse porte sur la coordination de la recherche universitaire dans les contextes fédéraux. Titulaire d'une licence en sciences de l'éducation et une maîtrise en administration publique (Université de Buenos Aires), elle a co-écrit des chapitres de livre, des articles scientifiques et des rapports techniques sur la production de la recherche universitaire et la profession universitaire.

Glen A. Jones est titulaire de la Chaire de recherche de l'Ontario sur les politiques et la mesure en enseignement supérieur, de même que professeur titulaire à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE) de l'Université de Toronto. Ses recherches portent notamment sur la gouvernance, les systèmes, les politiques et le travail universitaire dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Grace L. Karram Stephenson est professeure adjointe et coordonnatrice du programme d'enseignement supérieur à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE). Elle enseigne l'enseignement supérieur comparé, compte de nombreuses publications sur la profession universitaire et, de 2016 à 2021, a coordonné l'équipe canadienne dans le projet sur l'étude sur la profession universitaire dans la société du savoir (APIKS).

Professeure en enseignement supérieur au Department of Educational Studies de l'University of British Columbia, **Amy Scott Metcalfe** mène des recherches sur l'enseignement supérieur au Canada et dans la région nord-américaine, notamment sur les approches (post)critiques de l'internationalisation, du travail et de la mobilité universitaires et des études critiques sur les politiques de l'éducation.