



# L'UNIVERSITÉ AU QUÉBEC

Enjeux et défis

**Sous la direction de :**

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

**LIRES**

LABORATOIRE INTERDISCIPLINAIRE  
DE RECHERCHE SUR  
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Collection **Regards sur l'université**

Laurin, M.-F. et Beupré-Lavallée, A. (2025). La collégialité à l'université. Concepts fondamentaux et dimensions contemporaines. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 409-435). Les Publications du LIRES.

## Chapitre 15

# **La collégialité à l'université**

## **Concepts fondamentaux et dimensions contemporaines**

Marie-France Laurin, Collège Bois-de-Boulogne  
Alexandre Beaupré-Lavallée, Université de Montréal

### **Résumé**

Ce chapitre met en évidence la complexité et les multiples dimensions de la collégialité, soit : l'égalité, la liberté, l'expertise et surtout la responsabilité. Dans le contexte des universités, la collégialité repose sur une gouvernance décentralisée donnant aux professeurs l'occasion de prendre part aux décisions concernant les curriculums et la recherche. Malgré des défis contemporains, tels la démocratisation de l'éducation et la gestion axée sur les résultats, la culture collégiale demeure ancrée et influente. Selon Kligyte et Barrie (2014), les trois dimensions de la collégialité englobent l'allégeance aux communautés d'expertise, le processus décisionnel et les normes comportementales. Les changements apportés aux lois et aux statuts institutionnels pourraient compromettre la collégialité, rendant ainsi cruciale son intégration dans les politiques fondamentales et les conventions collectives. L'après-COVID pose également des défis pour la délibération à distance et souligne l'importance d'une communauté soudée. Enfin, il est essentiel d'inclure les collègues dans les

réflexions sur la collégialité afin de mieux appréhender le système d'enseignement supérieur québécois dans son ensemble.

### Mots clés

collégialité; culture; enseignement supérieur; gouvernance; responsabilité; université

### Abstract

This chapter highlights the complexity and multiple dimensions of collegiality, which include equality, freedom, expertise and above all responsibility. In the context of universities, collegiality is based on a decentralized governance, where professors take part in decisions regarding curricula and research. Despite contemporary challenges, such as the democratization of education and results-based management, collegial culture remains anchored and influential. According to Kligyte and Barrie (2014), three dimensions of collegiality encompass allegiance to communities of expertise, decision-making, and behavioral norms. Changes to laws and institutional statutes could compromise collegiality, making its integration into fundamental policies and collective agreements crucial. The post-COVID era also poses challenges for remote deliberation and highlights the importance of a close-knit community. Finally, it is essential to include colleges in discussions on collegiality to better understand the Quebec higher education system as a whole.

### Keywords

collegiality; culture; governance; higher education; responsibility; university

---

Il existe plusieurs définitions de la culture organisationnelle (Morgan, 2006; Allaire et Firsirotu, 1984; Schein, 2010) en général et plusieurs qui définissent spécifiquement la culture propre aux établissements postsecondaires. Kuh et Whitt (1988), notamment, définissent la culture comme « un ensemble de normes, de valeurs, de pratiques, de croyances et de pré-supposés collectifs qui guident le comportement des individus et des groupes » (cités par Austin, 1992, p. 1615<sup>1</sup>). Selon eux, une culture fournit un cadre de compréhension des événements, des décisions et des actions.

---

<sup>1</sup> Trad. libre de : « the collective, mutually shaping patterns of norms, values, practices, beliefs, and assumptions that guide the behavior of individuals and groups ».

Dans *Engaging the Six Cultures of the Academy*, Bergquist et Pawlak (2008) réunissent les principales définitions de la culture organisationnelle jugées les plus pertinentes, puis en font ressortir les éléments communs. En accord avec les précédents auteurs et selon leur analyse, nous pouvons avancer que la culture confère un contexte et un sens à l'action commune. Elle fournit au groupe une perspective partagée, en plus de leur donner la capacité de se concevoir dans le temps et de mieux comprendre leur rôle. La culture organisationnelle définit alors la réalité en ce qu'elle fournit un cadre d'interprétation et accorde une valeur positive ou négative aux événements en les mettant en relation avec les objectifs de l'organisation. Enfin, la culture, parce qu'elle se construit toujours en rapport aux fonctions premières de l'organisation, offre des paramètres à l'intérieur desquels les acteurs peuvent résoudre les problèmes qu'ils rencontrent (Bergquist et Pawlak, 2008).

Les établissements d'enseignement supérieur abritent généralement plusieurs cultures (McNay, 1995). Parce que ce sont des structures complexes dont la gouvernance est généralement plus horizontale que celle des organisations hiérarchiques traditionnelles, on peut y retrouver des cultures divergentes selon les acteurs, les programmes, les facultés, les départements. La typologie de Bergquist et Pawlak (2008) devient alors intéressante afin d'apprécier la fonction sous-jacente de la culture organisationnelle, soit sa capacité à contenir l'anxiété produite par l'instabilité d'un environnement en transformation. En effet, nous recherchons naturellement une stabilité cognitive et émotionnelle, et la trouvons dans notre culture partagée :

[L]a culture met en place des rôles, des règles, des comportements et des pratiques. Elle décrit les mesures à adopter pour que les membres de l'organisation soient en sécurité. La culture rend le monde prévisible et, dans ce monde, elle attribue de l'importance à la présence et aux actions de chacun (Bergquist et Pawlak, 2008, p. 11<sup>2</sup>).

Ainsi le changement peut être perçu comme une remise en question des pré-supposés et des fonctions auxquels adhèrent les acteurs; de ce fait même, il produit une résistance qu'il est important de comprendre lorsque l'on désire agir au sein de ces organisations.

Or, au Québec et partout dans le monde, les universités traversent de grandes transformations. Dans ce contexte se manifeste un déséquilibre

---

<sup>2</sup> Trad. libre de : « Culture provides a container. It establishes roles, rules, attitudes, behaviors, and practices. It describes ways for people to be safe. Culture provides predictability and ascribes importance to one's action and one's presence in the world. »

grandissant entre les demandes adressées aux établissements d'enseignement supérieur et leur capacité à y répondre (Clark, 2001; FRQ, 2021). Ces transformations de la demande s'expliquent notamment par la démocratisation et la massification de l'enseignement supérieur, un bassin de connaissances exponentiel et une transformation très rapide du marché de l'emploi. L'insuffisance créée, soutient Clark (2001), est particulièrement présente dans les systèmes où les établissements sont dépendants des gouvernements. Bien qu'un certain type de décentralisation s'installe dans le système d'éducation québécois depuis les années 1970, celle-ci n'entraîne pas une plus grande liberté, mais plutôt une augmentation de la reddition de comptes associée à une gestion axée sur les résultats (Maroy et Voisin, 2014).

De plus, le Québec ne fait pas exception quant à la transformation du marché de l'emploi. La place du secteur tertiaire et l'augmentation de la demande en travailleurs qualifiés qui l'accompagne mettent de la pression sur le réseau universitaire, qui doit combler un besoin criant de main-d'œuvre spécialisée. L'État exerce alors un contrôle bureaucratique à travers le financement des universités (Bouchard-St-Amant *et al.*, 2022) et par des interventions législatives et réglementaires, ce qui tend à légitimer une forme d'autorité des directions d'établissements dans l'implantation des orientations qui accompagnent ce financement. Cette structure de dépendance rend alors l'adaptation difficile en raison d'un manque d'agilité organisationnelle, soit de capacité pour une organisation à faire preuve de flexibilité et de réactivité dans sa réponse aux fluctuations de son environnement (Barzi, 2011). Dans cette réalité qui caractérise les dernières décennies, on assiste ainsi à une décentralisation et à un accroissement de la compétition menant à ce que Clark (2011) nomme « "la réponse entrepreneuriale" d'établissements se voulant viables et compétitifs dans un monde de sociétés du savoir en émergence » (Clark, 2001, p. 11<sup>3</sup>). Comment s'opère cette transformation vers un mode de fonctionnement dit plus agile?

Au-delà des différentes étapes observées par Clark, dont la diversification des sources de financement et l'affermissement de la structure de gestion locale, il s'agit d'adopter une perspective entrepreneuriale que Clark, citant la Harvard Business School, définit comme « la poursuite d'une opportunité au-delà des moyens actuellement disponibles » (p. 17<sup>4</sup>). Pour une

---

<sup>3</sup> Trad. libre de : « What I call "the entrepreneurial response" has become a growing necessity for all those universities that want to be viable, competitive part of the rapidly emerging international world of learning. »

<sup>4</sup> Trad. libre de : « the pursuit of opportunities beyond means that are currently available ».

organisation d'enseignement supérieur, cette poursuite sous-tend une prise de décisions rapide, une réactivité aux besoins et une cohésion face aux objectifs, aux valeurs communes et à la société. Autrement dit, un établissement qui adopte cette vision fonctionne à partir d'objectifs clairement énoncés et largement partagés par sa communauté. Les processus décisionnels locaux constituent l'un des rouages essentiels à la concrétisation de cette adhésion.

Alors que le rôle des administrateurs de l'enseignement supérieur est radicalement transformé par ces diverses pressions et bien d'autres, la culture institutionnelle et l'identité professionnelle du corps professoral universitaire, elles, demeurent plus près d'une vision traditionnelle. En effet, les universités embauchent le personnel professoral ayant été formé et socialisé par les mêmes processus qu'elles mettent elles-mêmes en place pour former et socialiser leurs diplômés, ce qui a pour effet que ceux-ci partagent des éléments d'une culture commune. On assiste alors à une association entre légitimité professionnelle et expertise, ainsi qu'à la manifestation d'un attachement à l'autonomie nécessaire au travail des professeurs qui découle de cette même expertise. Cette culture propre au postsecondaire est associée au concept de collégialité, qui se trouve au cœur des relations qu'entretiennent les acteurs universitaires.

Or, cette transformation, explique Clark (2001), ne doit pas se construire en opposition avec la collégialité; elle doit plutôt la réinventer :

La tâche qui nous attend consiste à rebâtir un esprit collégial au sein des départements et des facultés, particulièrement au sein de l'université dans sa globalité. Il faut la mettre au service de la prise de décisions devant des choix difficiles. À cet égard, il est crucial que le corps professoral et les cadres universitaires travaillent de concert à renforcer le noyau de direction. La collégialité regarde vers l'avant et doit développer un tel biais en faveur du changement que le corps professoral en arrive à s'impliquer dans la transformation institutionnelle. La collégialité peut alors propager et promouvoir au sein du corps professoral la certitude que « nous » sommes responsables à la fois des choix qui s'imposent et des succès qui en découlent (p. 18<sup>5</sup>).

S'il est vrai que le concept de collégialité et les valeurs qu'il charrie exercent une forte influence sur les universités et qu'ils sont évoqués presque

---

<sup>5</sup> Trad. libre de : « The task before us is to rebuild a collegial spirit within departments and faculties, and especially in the university generally. We must put it to work in the service of making hard choices. Here the joint participation of faculty and administrators in a strengthened steering core is crucial. Collegiality looks to the future and becomes biased in favor of change to the extent that faculty are involved in institutional transformation. Collegiality then promotes a collective sense in the faculty that « we » are responsible for the choices made and the achievements realized. »

universellement dans les études ou les débats touchant les institutions universitaires, plusieurs définitions de ce concept coexistent sans qu'un effort n'ait été fait pour en réaliser une synthèse ou un panorama, voire pour en extraire une définition cohérente ou partagée. Au cours des dernières décennies, plusieurs chercheurs en enseignement supérieur ont fait ce même constat (Birnbaum, 1988; Hardy, 1995; Hatfield, 2006; Kligyte et Barrie, 2014). Plusieurs définitions distinctes sont ressorties de nos recherches : norme comportementale, mode de gouvernance, processus décisionnel, système d'allégeance, etc. Le concept de collégialité renferme un ensemble de présupposés qui meublent la culture des organisations postsecondaires et fondent le rapport qu'entretiennent les professeurs avec leur travail et leur identité. Il convient de mieux comprendre tout ce qui entre dans cette notion complexe de collégialité et les différents sens qui lui sont donnés dans le contexte de la transformation actuelle de l'enseignement supérieur.

Sur la base d'une synthèse analytique de différentes définitions, ce chapitre présentera ainsi une étude approfondie du concept de collégialité tel qu'il s'exprime à l'ordre universitaire, en plus de décrire la manière dont ces définitions s'inscrivent dans la culture et la structure organisationnelle des universités. Cette revue des écrits scientifiques puise principalement ses sources dans la recherche anglo-saxonne en administration, en enseignement supérieur et en sociologie des organisations. En plus des fondements conceptuels de cette notion se dégage de l'exercice les mouvances qui caractérisent, d'une part, les pressions que vit la collégialité au sein des établissements et, d'autre part, l'exercice même de la collégialité par le corps professoral.

Le concept de collégialité reçoit plusieurs définitions, chacune soulignant différents aspects de la culture qui l'entoure, mais semant aussi une certaine confusion. En nous inspirant des catégories établies par Kligyte et Barrie (2014), nous proposons de partager ces différentes définitions en trois groupes :

1. les définitions idéales de la collégialité conçue comme valeur d'allégeance à des communautés d'expertise disciplinaire;
2. les définitions structurelles, centrées sur la collégialité comme type de gouvernance et processus décisionnel;
3. enfin, les définitions de la collégialité comme norme comportementale.

## **1 La collégialité comme valeur d'allégeance à des communautés d'expertise disciplinaire**

Cette première catégorie regroupe les définitions de la collégialité qui relèvent d'une forme de principe idéologique. La collégialité est alors envisagée comme une idée – sinon une idéologie – dont doivent découler les normes théoriques ainsi que les grands principes qui encadrent ou qui orientent le rapport que les acteurs ont avec leur environnement. C'est généralement cette conception de la collégialité comme idée qui se manifeste à travers les cultures et la socialisation des professeurs œuvrant au cœur des institutions d'enseignement supérieur; elle s'attache généralement à l'expertise disciplinaire, à la reconnaissance de cette expertise et à sa centralité dans les processus décisionnels au postsecondaire.

Dans *How Colleges Work*, Birnbaum (1988) procède à l'étude de différents collèges et universités afin d'en dégager quatre différents modèles d'organisation. Il observe la manière dont se déploie le leadership à l'intérieur de ces modèles afin d'en proposer un nouveau qui regroupera les forces de chacun d'eux. Ainsi, sur la base de son étude de l'Heritage College, Birnbaum décrit les composantes essentielles du modèle collégial. Un effort de modélisation des organisations d'enseignement supérieur et de leur culture dominante a été également produit par McNay (1995) et Clark (2001), pour ne nommer que ces auteurs. À travers la description du modèle collégial présent dans l'ensemble des organisations postsecondaires, mais qui se manifeste de manière plus évidente dans certaines (McNay, 1995), ils font surtout ressortir ce qui définit l'idée de collégialité, soit les fondements idéologiques auxquels les comportements et les structures s'attachent. Quatre concepts très étroitement liés sont centraux à cette définition, dite classique, de la collégialité : l'expertise, l'égalité, la liberté et la responsabilité.

### **1.1 L'expertise**

À un niveau fondamental, cette conception de la collégialité découle de l'idée selon laquelle le savoir est au cœur de la mission des établissements postsecondaires. Conséquemment, ceux-ci doivent soutenir d'abord et avant tout la création, le développement et le partage de connaissances et d'idées (Kligyte et Barrie, 2014). En plaçant le savoir au centre de leurs objectifs, les établissements d'enseignement supérieur s'organisent par et autour de ceux qui le détiennent. Ils valorisent l'expertise disciplinaire et les hautes études spécialisées, et ce, tant chez les professeurs que chez les

autres acteurs œuvrant dans ces établissements. Les professeurs entretenant cette perspective auront fortement tendance à s'identifier à cette expertise et au groupe qui la partage : « [L]'appartenance à une communauté disciplinaire, que Becher et Trowler (2001) appellent plutôt une "tribu" académique, est depuis longtemps le premier repère identitaire du corps professoral universitaire » (Kligyte et Barrie, 2014, p. 161<sup>6</sup>).

Cette identification s'opère d'abord avec les autres experts de la même discipline (à l'intérieur et à l'extérieur de leur organisation) et ensuite à la communauté plus large des professeurs. Se concevant comme les gardiens de la mission centrale de l'organisation, ils n'accepteront le leadership des administrateurs que si ceux-ci partagent minimalement le même degré d'expertise; ils les estimeront généralement au mieux comme des pairs, au pire comme des subordonnés au *collegium*, et jamais comme des supérieurs hiérarchiques. Aussi, cet effort pour protéger la mission de production et de transmission de la connaissance se traduit généralement par un réflexe conservateur. L'allégeance à l'expertise disciplinaire implique de contribuer à et de rester au fait de l'avancement des connaissances produites internationalement dans une discipline donnée; elle exige également d'en protéger les fondements et d'y revenir lorsque des pressions externes cherchent à faire dévier la mission de l'enseignement supérieur vers d'autres fonctions, considérées comme instrumentales. En ce sens, les organisations associées au modèle collégial afficheront une tendance plus conservatrice et traditionnelle. Il s'agit de l'un des multiples facteurs qui participent de la réticence au changement que décrit Clark (2001) lorsqu'il mentionne l'idéologie du *statu quo*.

Pour les professeurs, avoir une formation disciplinaire comparable ne veut pas dire que la collaboration se fera sans désaccords. Dans la culture collégiale, les débats d'idées sont vus d'un bon œil, voire comme nécessaires en raison de leur contribution à l'avancement des idées (Kilgyte et Barrie, 2014). En ce sens, écrit Birnbaum (1988), le consensus propre à la collégialité ne découle pas d'une d'opinion unanime, mais du processus qui aura favorisé une discussion ouverte et au cours de laquelle tous auront senti que leur point de vue a pu être exposé clairement. C'est à cette seule condition qu'ils pourront se rallier à la position dominante (Birnbaum, 1988).

---

<sup>6</sup> Trad. libre de : « belonging to disciplinary communities, also described as academic 'tribes' by Becher and Trowler (2001), has long been the first point of identity for academics ».

En accord avec cette valorisation de l'expertise, les professeurs et les autres acteurs qui embrassent la culture collégiale témoignent d'une grande confiance envers ceux qui accèdent aux fonctions professorales, et ce, peu importe la discipline enseignée.

## 1.2 L'égalité

L'égalité fait partie de l'ADN de la collégialité dans sa conception idéale. Partageant le même objectif et le même amour de la connaissance, les professeurs – et surtout ceux d'un même département – se voient comme égaux en principe : «[L]a collégialité telle qu'elle s'exerce dans le dominion du savoir disciplinaire peut aussi sous-entendre un égalitarisme exigeant que le savoir soit jugé sur ses qualités propres, sans égard à son auteur » (Kligyte et Barrie, 2014, p. 77). Davantage lié à la recherche universitaire, au sein de laquelle les professeurs se valorisent les uns les autres selon leur capacité à produire de la connaissance peu importe leur statut et leur origine, cette culture égalitaire se traduit dans les départements par une solidarité et une confiance constitutives du modèle collégial (McNay, 1995). Il s'agit d'une confiance presque idéologique, qui s'oppose aux processus d'assurance qualité ou de reddition de comptes propres aux modèles plus bureaucratiques (McNay, 1995). Les administrations étant soumises à ces processus bureaucratiques par l'État, les universités y opposent souvent une résistance forte. Dans la culture collégiale, la régulation se fait par les pairs; ceux-ci, se considérant comme égaux, chercheront donc à réduire les processus de régulation externes au minimum.

## 1.3 La liberté

Tout comme l'égalité, la liberté découle du respect de l'expertise. En tant qu'experts de leur discipline, les professeurs se considèrent comme les seules personnes pouvant légitimement dispenser les connaissances qu'ils enseignent et utiliser les moyens nécessaires pour le faire. Le concept de liberté universitaire ou académique, associé à la culture collégiale, est très complexe et présente plusieurs ramifications, comme on a pu le constater récemment à la lecture du Rapport Cloutier (Cloutier *et al.*, 2021); c'est pourquoi nous le traiterons de manière très générale et même sommaire dans le cadre de ce chapitre, qui se veut avant tout synthétique.

---

<sup>7</sup> Trad. libre de : « collegiality in the disciplinary knowledge dominion can also imply egalitarianism, which dictates that knowledge must be considered on its own merit, no matter who it came from ».

Tant d'un point de vue idéal que dans les écrits juridiques, la liberté académique peut être conçue d'une part, comme une condition fondamentale pour l'exercice de l'autonomie professionnelle et d'autre part, comme la nécessité de respecter le libre marché des idées qui se déploie au cœur des établissements d'enseignement postsecondaires (Maxwell *et al.*, 2019). Généralement associée à la recherche scientifique, la première acception relève de l'intérêt pour les professeurs, les institutions, mais également pour la société elle-même de protéger les processus de production de la connaissance des pressions d'intérêts externes (marchands, religieux, politiques, etc.) qui pourraient lui nuire et le faire dévier de la recherche de la vérité (Maxwell *et al.*, 2019; McNay, 1995). Par exemple, un contrôle religieux cherchant à s'exercer sur l'enseignement pourra être vu comme problématique s'il cherche à empêcher la diffusion de la théorie de l'évolution des espèces, comme c'est le cas aux États-Unis (Salazar *et al.*, 2019). De manière similaire, la deuxième acception, relevée par Bruce Maxwell et ses collaborateurs (2019), découle de la croyance selon laquelle la vérité émerge de la libre exposition et de la confrontation d'idées que les individus, professeurs, chercheurs et étudiants, peuvent librement expérimenter, comparer et analyser. Toujours dans un objectif de recherche de la vérité, il est alors attendu que les professeurs disposent d'une pleine liberté d'enseigner des connaissances disciplinaires, mais également de contribuer au développement du sens critique. Cet objectif pédagogique ne peut être atteint que si les étudiants ont accès à des idées et des opinions exprimées librement au sein des institutions d'enseignement supérieur (Maxwell *et al.*, 2019). Ainsi, afin que la mission éducative puisse s'accomplir, les corps professoraux universitaires adhérant à cette deuxième acception voudront assurer le contrôle de l'enseignement et de ses contenus.

Or, si cette liberté peut se traduire par un contrôle plus grand sur les activités des établissements d'enseignement supérieur et par un droit de regard quasi exclusif sur les contenus et les activités de recherche, son exercice dépend de la responsabilisation des personnes qui en bénéficient.

#### **1.4 La responsabilité collective**

Lorsque Kligyte et Barrie (2014) décrivent la collégialité comme allégeance à une communauté disciplinaire, ils l'associent directement à une collaboration entre des pairs qui se respectent mutuellement. En effet, dans la culture collégiale, cette collaboration rend possibles la liberté et l'autonomie nécessaires à la mission partagée. Comme précédemment mentionné avec Birnbaum (1988), l'idéal de la collégialité repose notamment sur la confiance

et l'autonomie. Pour qu'un système puisse s'ancrer dans ces valeurs, le travail de régulation permettant d'assurer à l'organisation la poursuite de ses objectifs doit être partagé parmi le *collegium*; celui-ci doit, entre autres, s'assurer de la rigueur des processus impliqués. Dans les universités, ces processus concernent autant la production de connaissances par la recherche scientifique et les travaux d'érudition par le biais d'une révision par les pairs que l'enseignement et l'utilisation des ressources qui y sont associées et qui découlent de décisions pédagogiques ou andragogiques (Kligyte et Barrie, 2014).

Autrement dit, si les professeurs doivent avoir le contrôle sur les contenus et les moyens, il faut que des ressources et des mécanismes internes rigoureux existent afin que ceux-ci puissent prendre ces décisions collectives de manière rationnelle tout en jugeant de la rigueur de leurs pairs dans l'application de ces décisions. La mission première des établissements d'enseignement supérieur reposant sur leur expertise, il est de leur responsabilité collective de se doter de tels processus et d'y participer volontairement et de bonne foi. Dans les établissements où la culture collégiale est profondément ancrée, les professeurs sont investis dans la quasi-totalité des instances. Parce que les structures qui permettent cet investissement sont la manifestation la plus évidente de la culture collégiale dans les organisations, une grande partie des travaux portant sur la notion de collégialité se concentrent sur elles (Kligyte et Barrie, 2014).

## **2 La collégialité comme mode de gouvernance et processus décisionnel**

Pour la théorie des organisations, la collégialité repose sur une structure propre aux organisations d'enseignement supérieur et que l'on peut qualifier d'horizontale; elle s'associe en outre au modèle de bureaucratie professionnelle décrit par Mintzberg (1982), au sein duquel l'expertise joue un rôle clé. Dans cette partie, nous présenterons d'abord sommairement cette structure et nous porterons ensuite notre regard sur deux éléments caractéristiques des modèles collégiaux tels que définis par Cynthia Hardy dans son ouvrage *The Politics of Collegiality* (1995), soit le mode de gouvernance et les processus décisionnels appartenant aux organisations adoptant la culture collégiale. Cette perspective sur la collégialité concorde généralement avec les valeurs présentées dans la section précédente, mais elle les aborde sous l'angle de leur incarnation fonctionnelle dans les organisations.

## 2.1 La bureaucratie professionnelle

Le modèle de la bureaucratie professionnelle (Mintzberg, 1978) est encore utilisé pour décrire la structure des établissements universitaires. C'est également le modèle qui, placé en opposition avec le managérialisme, est employé pour illustrer l'effritement historique de certaines composantes qui lui sont associées de près, comme la bicaméralité et l'autonomie universitaire (Briand et Bellemare, 2019; Larouche et Savard, 2019). Bien qu'imparfait, il correspond à la définition que propose Birnbaum (1988) de la notion de modèle, soit : « une abstraction de la réalité qui, si elle est assez bonne, nous permet de comprendre (et parfois même prédire) certaines dynamiques du système qu'elle représente. Les modèles ont rarement tort ou raison; ils sont seulement plus ou moins utiles pour faire l'examen des différents fonctionnements d'une organisation » (p. 83<sup>8</sup>). Nous nous concentrerons ici sur certains éléments structurels clés que nous rattacherons ensuite au mode de gouvernance et au processus décisionnel propres à la collégialité.

### 2.1.1 Le centre opérationnel au cœur des décisions

Mintzberg (1982) définit l'organisation comme « un ensemble de personnes entreprenant une action collective à la poursuite de la réalisation d'une action commune » (cité par Cabin, 1998, p. 16). Dans *Structure et dynamique des organisations*, le sociologue des organisations Mintzberg établit la base structurelle d'une organisation en l'analysant à partir de cinq éléments qui, selon le type de structure, prendront différentes formes et positions au sein de celle-ci : un sommet stratégique, une ligne hiérarchique, un centre opérationnel, un support logistique et une technostructure. Toujours selon cet auteur, ce qui distingue les structures de type bureaucratique des autres – par exemple de la structure organique, c'est la prévisibilité de leur comportement ainsi que leur caractère prédéterminé ou standardisé.

La bureaucratie professionnelle, quant à elle, a pour particularité un centre opérationnel qui réunit une majorité de professionnels dont la pratique est trop complexe pour être standardisée, comme le serait le travail d'un opérateur propre à une bureaucratie dite mécaniste. Dans cette dernière, les décisions prises par le sommet stratégique imposent des normes de production dont le respect est imposé aux opérateurs par une technostructure (Mintzberg, 1982). Ces bureaucraties étaient le plus souvent

---

<sup>8</sup> Trad. libre de : « an abstraction of reality that, if it is good enough, allows us to understand (and sometimes to predict) some of the dynamics that it represents. Models are seldom right or wrong; they are just more or less useful for examining different aspects of organizational functioning ».

représentées par les entreprises de production de masse, où la hiérarchie est établie à partir du sommet stratégique et descend, le long d'une chaîne directe, vers les opérateurs.

Les professeurs des universités détiennent l'expertise professionnelle nécessaire au contrôle de leur travail ainsi que des services que l'organisation doit procurer. Leur travail est central et le centre opérationnel est alors la partie la plus développée de la structure. Si le sommet stratégique veut s'imposer de façon autoritaire, il doit faire preuve d'un degré d'expertise et d'expérience professionnelle suffisant pour être reconnu comme légitime par le *collegium*. C'est pourquoi celui-ci sera composé, au moins en partie, de professionnels du même type, ceux-ci cherchant à « avoir le contrôle collectif sur les décisions administratives qui les affectent » (Mintzberg, 1982, p. 317). Dans les universités, ceci se traduit par une présence habituellement majoritaire de professeurs élus par leurs pairs aux instances décisionnelles, celles dont l'action se porte sur les cours et les programmes. Une grande partie des décisions ayant un impact direct sur les services, par exemple les plans de cours, sont ainsi déterminées et évaluées par les départements.

### 2.1.2 *La formation et la socialisation*

Un autre élément déterminant pour la définition structurelle de la collégialité est représenté par les processus régulant, par le moyen de normes, le travail des professeurs. Selon Mintzberg, dans les bureaucraties, deux processus permettent l'internalisation par les acteurs de comportements normés : la formation et la socialisation. La formation est la standardisation des qualifications, soit l'enseignement des connaissances et des aptitudes liées au travail, alors que la socialisation est « le processus par lequel le nouvel arrivant apprend le système de valeurs, les normes et les comportements de la société ou du groupe qu'il vient de rejoindre » (Schein, 1968, cité par Mintzberg, 1982, p. 111). Autrement dit, à l'université, même si la socialisation des membres se réalise au profit de l'organisation, celle-ci étant en grande partie informelle, elle peut s'accomplir en contradiction avec l'autorité formelle ou hiérarchique. La bureaucratie mécaniste crée ses propres normes en engageant les moyens offerts par sa technostucture et en imposant le respect de ces normes à ses opérateurs. Or, en raison de sa complexité, la standardisation des qualifications telle qu'elle se déploie dans la

bureaucratie professionnelle ne peut être assurée que par la formation universitaire, ce qui occasionne une perte de contrôle par l'organisation :

Pour coordonner ses activités, la bureaucratie professionnelle s'appuie sur la standardisation des qualifications et sur le paramètre de conception qui y correspond, la formation et la socialisation. Elle recrute des spécialistes dûment formés et socialisés – des professionnels – pour son centre opérationnel et leur laisse une latitude considérable dans le contrôle de leur propre travail. [...] Le professionnel, qui contrôle son propre travail agit donc de façon relativement indépendante de ses collègues, mais près des clients (Mintzberg, 1982, p. 310).

Dans une bureaucratie professionnelle, les deux processus qui assurent l'internalisation par les acteurs de comportements normés se déroulent principalement avant l'embauche. Ainsi, au sujet de l'allégeance à des communautés disciplinaires, il est commun pour les opérateurs d'une bureaucratie professionnelle d'être davantage formés et socialisés au profit de leur profession qu'au profit de l'organisation. Le professeur travaille principalement selon des normes disciplinaires acquises au cours de sa formation universitaire, en plus d'orienter sa pratique vers les étudiants. Même la socialisation des professeurs qui s'opère dans les universités se fait principalement par et auprès des collègues d'un même département et très peu auprès des autres employés.

Quant à la technostructure, dont font notamment partie les conseillers pédagogiques, toujours selon Mintzberg (1982), elle serait peu sollicitée par les professeurs, à moins que le sommet stratégique ne veuille tenter de l'imposer. Toutefois, il est intéressant d'observer la transformation de ce phénomène dans les universités au cours des quarante dernières années, par exemple en raison de l'émergence de la reddition de comptes à l'échelle des programmes, à la fois vis-à-vis de l'État et des différents organismes d'agrément. Dans ce contexte, la structure de contrôle répond de très près à la définition qu'en donne Mintzberg (1982), notamment lorsqu'il aborde le statut et le degré de qualification des personnels qui en sont responsables (Whitchurch, 2013).

Le modèle de la bureaucratie professionnelle nous permet de dégager des tendances et d'observer la manière dont l'expertise des professionnels modifie la structure organisationnelle. Plusieurs chercheurs se sont penchés sur ces organisations pendant les dernières décennies arrivant au constat que, même si le modèle général conserve une certaine pertinence, il existe une diversité d'établissements d'enseignement supérieur à travers le monde – voire dans une même région – dont la culture et la structure manifestent des tendances très différentes, ce qui a conduit à la proposition de

plusieurs typologies (Clark, 1983; McNay, 1995; Birnbaum, 1988; Hardy, 1995). Notamment, Hardy (1995), dans son étude des stratégies de repositionnement de six universités canadiennes, mobilise le modèle de la bureaucratie professionnelle afin de distinguer les établissements qui adopte une structure plus proprement bureaucratique de ceux qui adopte un modèle de gouvernance à dominance collégiale accentuant le pouvoir des professionnels.

## 2.2 Le mode de gouvernance collégial

Selon Rhoades (1992), les modèles de gouvernance tels que les décrivent les écrits portant sur l'enseignement supérieur, relèvent de conceptions, de formes et de modes de distribution de l'autorité légitime à l'intérieur des organisations (Weber, 1995). Pour Hardy (1995), comme pour McNay (1995) et Birnbaum (1998), le modèle collégial se distingue du modèle bureaucratique principalement par la décentralisation du pouvoir rendue possible, voire exigée, par les valeurs professionnelles (Hardy, 1995). En s'appuyant elle-même sur la définition de Beyer et Lodahl (1976, cités par Hardy, 1995), Hardy décrit les universités comme des organisations « décentralisées dans la mesure où elles sont divisées en sous-unités exerçant un contrôle substantiel sur un ensemble de décisions pertinentes à leur propre fonctionnement » (p. 166<sup>9</sup>). Dans les universités, ces sous-unités sont généralement les départements, mais il peut également s'agir des comités de programmes ou d'autres comités formés autour d'enjeux administratifs et sur lesquels les professeurs conservent un contrôle, par exemple sur l'allocation des ressources consacrées à l'enseignement ou au soutien à la réussite (Thomas, 1996). Ces sous-unités fondent et partagent la mission éducative de l'université de même que les valeurs collégiales précédemment décrites. En outre, même au sein de ces sous-unités, l'exercice du pouvoir est en partie démocratique. En effet, leurs directions sont soit élues par les pairs, soit recommandées par ces derniers au cours d'un processus de nomination institutionnalisé. D'un établissement à l'autre, elles jouent des rôles allant du soutien administratif – qui vise à dégager leurs pairs des tâches administratives intrinsèques à la fonction professorale – au leadership formel; elles se font alors les porte-parole des collègues au sein de l'établissement.

Dans un tel modèle, et en accord avec notre description de l'idéologie collégiale, l'administration centrale est « soumise au *collegium* et à sa

---

<sup>9</sup> Trad. libre de : « decentralized if it was divided into subunits that exercise substantial control over a range of decisions relevant to their own functioning »

volonté » (Kwiek, 2019, p. 108<sup>10</sup>). Une forme de leadership est accordée aux membres de la direction aux conditions que ceux-ci proviennent de la communauté des professeurs et qu'ils personnifient les valeurs collégiales, le plus souvent en pratiquant la consultation et la collaboration. De fait, les professeurs seront plus prompts à se soumettre à des principes découlant de la collégialité, tels l'équité et la liberté, qu'à des règles formelles imposées hiérarchiquement. Comme le résume Rhoades (1992), la gouvernance institutionnelle collégiale « met l'accent, d'une part, sur l'importance de l'autodétermination pour le corps professoral et, d'autre part, sur des processus décisionnels coopératifs et égalitaires » (p. 1377<sup>11</sup>) entre les membres du corps professoral. Il poursuit :

Diverses parties prenantes au sein de l'établissement sont liées les unes aux autres par des intérêts communs et par un sentiment d'appartenance à la communauté universitaire, ce qui, de ce fait, justifie les préoccupations de chacun. Les membres de cette communauté participent collégalement à l'administration des affaires de l'université, et les préoccupations du corps professoral exercent par le fait même une influence importante dans le processus de gouvernance (*id.*<sup>12</sup>).

Toutefois, malgré cette tendance – que Kwiek (2019) qualifie d'« antibureaucratique » (p. 108) –, la complexité et l'ampleur d'organisations telles que les universités, en s'additionnant à la gestion de l'État (à travers le financement, la détermination d'objectifs et la reddition de comptes), contraignent ces dernières à adopter un modèle nécessitant une part plus importante de contrôle de conformité, ce qui accentuerait l'importance accordée à la bureaucratie. En effet, pour assurer le fonctionnement, le financement et l'atteinte des livrables, ces organisations et leur direction seront tentées de standardiser les activités, les règles et les procédures par le biais de diverses politiques institutionnelles (Mintzberg, 1982). Aussi, même si les professeurs conservent une mainmise sur les processus décisionnels, notamment sur la validation de ces politiques, les autres corps d'emploi travaillent selon une chaîne hiérarchique centralisée. Pour cette raison, les universités fonctionneraient généralement selon un modèle mixte (Hardy, 1995).

---

<sup>10</sup> Trad. libre de : « subordinated to the collegium and carries out the collegium's will ».

<sup>11</sup> Trad. libre de : « emphasizes nonhierarchical, cooperative decision making and the significance of faculty self-determination ».

<sup>12</sup> Trad. libre de : « Various campus constituencies are knit together by common interests and by a sense of academic community that legitimizes the concerns of these parties. Members of that community participate collegially in administering the affairs of the organization. The concerns of the faculty are particularly influential in the process of academic self-governance. »

### 2.3 Le processus décisionnel collégial

Un autre élément structurel important que l'on associe à la culture collégiale est la prise de décisions par consensus. Cette particularité prend racine, elle aussi, dans les valeurs d'égalité, d'expertise et d'autonomie. Socialisés ainsi, les professeurs valorisent les débats d'idées et la discussion en tant que composantes selon eux nécessaires à une prise de décisions démocratique :

En fin de compte, les décisions se prennent par consensus, et non par décret, afin que tous aient l'occasion de s'exprimer et de tenir compte des avis de leurs collègues. Il va de soi que certaines personnes sont plus influentes et persuasives que les autres, mais ces différences découlent des traditions et de la personnalité de chaque membre plutôt que de leur statut formel (Birnbaum, 1988, p. 88<sup>13</sup>).

Comme le souligne Birnbaum, l'influence que peuvent exercer certains acteurs, par exemple les professeurs plus expérimentés, demeure informelle. Aussi, un tel mode de fonctionnement présuppose que les objectifs de l'organisation sont partagés au sein du *collegium*, autrement, aucun consensus ne saurait émerger. Hardy met elle aussi l'accent sur l'importance du processus et des conditions d'existence d'une culture reposant sur la responsabilisation et l'engagement des acteurs. Selon elle, elle dépendrait en outre de la volonté des participants de contribuer en temps, en efforts et en information et serait enrichie par la combinaison des différentes perspectives disciplinaires. Le rôle des administrateurs dans ce processus se concentre sur la prise de décisions (par exemple en organisant l'information), l'entretien de la culture collégiale et le sentiment d'appartenance. Finalement, Hardy (1995) oppose à cette culture du consensus une culture qu'elle qualifie de « politique ». Comme Mintzberg, Hardy associe la politique dans les organisations à un système de pouvoir dominé par l'intérêt individuel et le conflit.

Parce qu'elles sont nécessaires à la culture collégiale, la participation et la collaboration entre les pairs ainsi que les comportements qui y sont associés forment le dernier type de définition de la collégialité que nous étudierons.

---

<sup>13</sup> Trad. libre de : « Decisions are ultimately to be made by consensus, and not by fiat, so everyone must have an opportunity to speak and to consider carefully the views of colleagues. Certainly, some members are more influential and persuasive than others, but these differences arise from the norms of Heritage itself and from the personal characteristics of members, rather than from their official or legal status. »

### 3 La collégialité comme norme comportementale

Cette troisième et dernière catégorie de définitions concerne la collégialité considérée comme une norme comportementale. Selon Macfarlane (2005), cette collégialité constituerait la « colle » qui maintient la communauté académique ensemble (cité par Kligyte et Barrie, 2014, p. 161). Cette conception de la collégialité pourrait ainsi se définir comme « la capacité des individus à travailler avec les autres dans le respect et en poursuivant un but commun, ce qui comprend une forme d'engagement social et intellectuel avec les collègues et une participation dans les instances et comités administratifs » (Kligyte et Barrie, 2014, p. 161<sup>14</sup>). Cette conception met davantage l'accent sur l'aspect administratif du rôle du professionnel en s'attachant au contexte local et aux relations de travail. Elle émane principalement des écrits juridiques et de la jurisprudence provenant des États-Unis. Par exemple, l'arrêt *Mayberry v. Dees* de 1981 a introduit la collégialité comme le quatrième facteur de performance pour les professeurs d'université, après l'enseignement, la recherche et le service à la communauté (Hatfield, 2006). Ces cas ont permis de mettre en lumière les attentes qu'un établissement d'enseignement supérieur peut légitimement entretenir envers un membre de sa communauté en ce qui a trait à sa participation et à sa collaboration à l'interne.

Dans cette perspective, Hatfield (2006) soutient que, par nature, la collégialité n'est ni seulement un état de fait ni un statut. Au-delà de l'idée qu'on s'en fait et de la structure qu'elle crée, elle relève d'actions, de comportements, d'un partage du pouvoir et d'une collaboration réelle (Hatfield, 2006). Afin de caractériser ces actions, l'auteur propose trois dimensions constitutives : la gestion des conflits, le comportement social et la citoyenneté organisationnelle.

#### 3.1 La gestion des conflits

Cette première dimension découle du processus décisionnel par consensus. Si la collégialité implique l'atteinte d'un consensus, le processus permettant d'y arriver repose sur la capacité des membres du *collegium* à coopérer et à faire des compromis : « Étant donné que la plupart des décisions académiques soulèvent possiblement plus d'une décision, la résolution des

---

<sup>14</sup> Trad. libre de : « the individual's ability to respectfully work with others towards common goal, including social and intellectual engagement with colleagues, and participation in institutional administrative, managerial and mentoring processes ».

conflits inhérents aux idées devient centrale dans la description de la collégialité. » (p. 13<sup>15</sup>).

Cette dimension correspond à l'opposition soulevée par Mintzberg (1982) et Hardy (1995) entre les modèles collégial et politique. Hatfield (2006) explique que les responsabilités départementales et les autres responsabilités du corps professoral ne peuvent être remplies – ou, du moins, ne peuvent l'être avec succès – si ses membres n'agissent qu'à titre de contractants indépendants et ne se portent qu'à la défense de leurs propres intérêts. Le débat d'idées constitutif du travail collégial exige l'adoption d'une attitude ou d'un comportement orienté vers des objectifs communs et un désir réel d'atteindre le consensus par une gestion efficace des conflits potentiels. Comme le souligne Hatfield (2006), « [l]'expression de points de vue pluriels requiert un exercice de la collégialité qui crée un équilibre entre, d'une part, les libertés [individuelles] et l'ouverture à la diversité [des opinions], et, d'autre part, l'obligation de prendre des décisions » (p. 13<sup>16</sup>).

### 3.2 Le comportement social

Cette deuxième dimension provient de la nécessité, lors du travail collégial, d'adopter un comportement social et culturel adapté aux valeurs collégiales. Ce comportement peut se traduire par la discussion et l'écoute, qui manifestent une propension à la collaboration. Hatfield (2006) souligne que même l'humour peut jouer un rôle positif, car il s'agit avant tout de contribuer à la construction et à l'entretien de relations positives afin d'assurer un meilleur fonctionnement pour l'organisation. L'auteur se réfère notamment aux travaux de Hargreaves (1994), qui distingue dans la culture le contenu et la forme, le premier représentant davantage les décisions effectives, les valeurs et les représentations, alors que la forme de la culture se manifeste à travers les associations qui s'y créent et les types de relations affectives qui y sont entretenues (cité par Hatfield, 2006). Ces relations ont un impact important sur les conditions de travail et le fonctionnement de l'organisation, qui dépend de l'activité collégiale. En effet, une attitude collégiale, en plus de créer une plus grande satisfaction au travail et un soutien social pour les collègues, a le potentiel de renforcer chez ceux-ci un sentiment d'appartenance au groupe. Ce sentiment aide les individus à travailler dans le sens de l'objectif commun davantage que si celui-ci était simplement prescrit par le

---

<sup>15</sup> Trad. libre de : « Since most academic decisions raise more than one possible decision possibility, resolving inherent conflicts in ideas becomes central to the description of collegiality. »

<sup>16</sup> Trad. libre de : « A diversity of viewpoints requires skillful collegial work which balances freedom and diversity with the need to complete academic decisions. »

rôle joué dans l'organisation, alors qu'un comportement inverse exercerait une pression sur les départements et les comités, et nuirait, *ipso facto*, à l'organisation (Hatfield, 2006).

### 3.3 La citoyenneté organisationnelle

Elle aussi présentée par Hatfield (2006), cette troisième et dernière dimension révèle l'importance pour les membres du *collegium* d'effectuer leur juste part du travail collectif. En effet, comme il a été précédemment soulevé, la collégialité repose sur une autonomie et une expertise qui viennent avec un ensemble de responsabilités. Parce qu'ils ont droit de regard sur les décisions académiques et pédagogiques, les professeurs doivent consacrer temps et énergie afin d'accomplir un travail qui dépasse grandement la simple prestation des cours. De nature collective, la réalisation de ce travail repose sur la contribution de chacun. Il s'agit pour Hatfield d'une forme de civisme propre à l'attitude collégiale. En ce sens, il cite une définition de la collégialité publiée par la Central Washington University (2000) : « s'investir dans le fonctionnement du département; réaliser sa part de tâches départementales [et être fiable à cet égard]; participer à la gouvernance et à la prise de décisions au sein du département; conseiller et soutenir la population étudiante » (citée par Hatfield, 2006, p. 15<sup>17</sup>). En effet, au-delà de la simple présence aux instances, la citoyenneté organisationnelle relève, selon Organ (1988 et 1997, cité par Hatfield, 2006), de savoir-être informels regroupant le civisme, la conscienciosité, l'esprit d'équipe, la courtoisie et l'altruisme. Ces comportements participent de la capacité des membres du corps professoral à prendre part de manière responsable à une vie organisationnelle harmonieuse. Depuis le début des années 2000, cette dimension est mentionnée de plus en plus souvent dans les politiques institutionnelles des facultés (Hatfield, 2006).

Finalement, l'auteur met l'accent sur la notion de respect comme composante de la culture collégiale. Si la collégialité doit être vue comme un comportement, le respect doit y être associé de près en ce qu'il permet à l'égalité, valeur centrale de la culture collégiale, d'avoir une portée concrète. Le respect des collègues, de leurs compétences et de leurs idées rend possibles le débat, la collaboration et le consensus. De fait, on qualifie de « collègues » les personnes

---

<sup>17</sup> Trad. libre de : « pulling one's weight in the department's business; reliability following through on departmental assignments; taking part in departmental governance and decision making; and advising and providing support and assistance for students ».

clairement rassemblées autour d'une visée commune et qui respectent les moyens que ces collègues déploient pour réaliser cette visée. Ainsi, le mot « collégialité » peut suggérer une forme de respect envers l'engagement dont fait preuve un collègue en vue de la réalisation de la visée commune, de même qu'envers le savoir-faire qu'elle mobilise pour y parvenir (p. 15<sup>18</sup>).

### 3.4 Une utilisation critiquée

Selon Connell et ses collaborateurs (2011), l'inclusion de la collégialité dans les politiques de gestion des ressources humaines (embauches, permanences, promotions, licenciements) fait débat dans le milieu universitaire. Bien qu'il soit généralement reconnu que la coopération et les interactions collégiales soient importantes pour les organisations d'enseignement supérieur, au moins deux critiques ont émergé en regard de l'utilisation de la collégialité comme critère (d'embauche, de promotion, etc.), soit : la possibilité qu'elle participe à la discrimination de certains individus marginalisés ainsi que les risques qu'elle représente pour la liberté académique et la liberté d'expression (Connell *et al.*, 2011).

En effet, il existe un risque que l'on fasse appel à ce critère pour rejeter un employé exprimant des points de vue différents, cette différence étant alors perçue comme de la dissidence et un refus de collaborer. C'est ce qu'évoque Cho (2005) lorsqu'elle décrit une forme « hégémonique » de la collégialité qui servirait de levier pour exclure certaines personnes du *collegium* sur la base de leur personnalité ou de leur dissidence par rapport au groupe dominant. Dans cette situation, la collégialité, en faisant abstraction des relations de pouvoir qui sous-tendent les relations de travail, contribuerait au maintien d'une forme « problématique » d'homogénéité et de conservatisme :

Les définitions traditionnelles et culturellement dominantes de la collégialité ne rendent pas compte des formes institutionnalisées de sexisme, d'homophobie, de racisme et d'autres [types de discrimination]. Ainsi, ces définitions cautionnent et reproduisent les normes culturelles et les inégalités. Selon une formule du genre « ne pouvons-nous pas tous nous entendre? », ceux qui dérogent à la norme culturelle établie par la hiérarchie genrée et raciale sont perçus comme « impolis » et « non collégiaux », et ce, sans égard à l'histoire, au contexte ou aux relations de pouvoir (p. 809-810<sup>19</sup>).

---

<sup>18</sup> Trad. libre de : « explicitly united in a common purpose and respecting each other's abilities to work toward that purpose. Thus, the word collegiality can connote respect for another's commitment to the common purpose and ability to work toward it ».

<sup>19</sup> Trad. libre de : « A traditional, dominant culture definition of collegiality fails to account for institutional sexism, homophobia, racism, etc., and thus endorses and perpetuates existing cultural norms ».

En ce sens, l'autrice plaide pour une collégialité qu'elle qualifie de « transformationnelle » et qui tiendrait compte de ces relations de pouvoir sous-jacentes pour mieux les dépasser et atteindre une égalité réelle.

Soutenant également cette préoccupation, l'American Association of University Professors a pris position en 1999 contre l'inclusion de la collégialité comme critère, principalement en raison du risque qu'il représente pour la liberté académique, le danger consistant alors à confondre la collégialité et les attentes organisationnelles, spécialement l'harmonie entre les professeurs ou l'expression de leur enthousiasme envers des décisions administratives qui, en réalité, doivent découler d'une discussion rationnelle (AAUP, 2011 [1999]). Selon la même association, de telles attentes sont contraires à la liberté académique, censée protéger le droit à la dissension face aux points de vue des collègues et de l'administration. Le débat d'idées étant vital à la vie collégiale, la formalisation de la collégialité a le potentiel d'atténuer les échanges et de nuire au processus décisionnel. Bien que l'AAUP insiste sur l'importance de contribuer à ce processus par une attitude qu'elle qualifie de collégiale, elle souligne qu'il est parfois difficile de départager les interventions productives de l'obstruction, en précisant que l'incapacité à reconnaître « la véritable collégialité peut inciter à supprimer la dissidence » (p. 574<sup>20</sup>).

Mais au-delà de ces considérations, la collégialité conçue comme norme comportementale soulève un angle différent, soit son caractère actif. En effet, il ne s'agit pas seulement d'un état de fait que l'on doit protéger, mais d'un comportement responsable reposant sur la collaboration.

## Conclusion

Il ressort de cette étude que les multiples dimensions de la collégialité en signalent la complexité tant du point de vue de sa compréhension que de son opérationnalisation. De l'idéal de collégialité, nous retenons l'importance de l'égalité, de la liberté et de l'expertise, mais surtout celle de la responsabilité découlant d'une pratique académique et pédagogique qui

---

and castes. Under this « can't we all get along » formulation, those who transgress the cultural norm of gendered and racial hierarchy appear to be « impolite » and « uncollegial » regardless of history, context, or power relations. »

<sup>20</sup> Trad. libre de : « It is sometimes exceedingly difficult to distinguish the constructive engagement that characterizes true collegiality from an obstructiveness or truculence that inhibits collegiality. Yet the failure to do so may invite the suppression of dissent. The very real potential for a distinct criterion of "collegiality" to cast a pall of stale uniformity places it in direct tension with the value of faculty diversity in all its contemporary manifestations. »

correspond à cet idéal. Cette responsabilité ressort également de la compréhension organisationnelle de la collégialité; en effet, les organisations adoptant le modèle de la bureaucratie dite professionnelle dépendent du travail de leur centre opérationnel d'experts, donc des professeurs qui le composent. La gouvernance décentralisée des collèges délègue aux professeurs les décisions relatives aux curriculums, à la pédagogie et à la recherche, éléments clés de la mission universitaire. Les membres du corps professoral doivent donc non seulement avoir accès aux processus décisionnels de l'organisation, mais ils ont aussi le devoir d'y prendre part et d'adopter un comportement en accord avec ce devoir et les valeurs professionnelles qui le sous-tendent. C'est ce comportement qui constitue la composante la plus visible de l'exercice de la collégialité.

Ce chapitre permet également de constater que, tout comme des auteurs l'ont relevé pour des universités à travers le monde, de nombreux facteurs ayant un impact sur les universités (démocratisation de l'éducation postsecondaire, pénurie de main-d'œuvre qualifiée, gestion axée sur les résultats) entrent en conflit avec cette culture. Nous constatons toutefois que la collégialité se maintient dans les universités, tant à travers les valeurs qui guident les actions des professeurs qu'à travers les structures et le mode de fonctionnement de leurs instances. Parce qu'elle est profondément ancrée, la culture collégiale n'est pas qu'une manifestation nostalgique des premiers *collegia* (Kligyte et Barrie, 2014), mais un cadre d'analyse internalisé par les professeurs et influençant la perspective qu'ils adoptent devant les enjeux auxquels ils font face; c'est pourquoi elle doit demeurer un élément clé de la gestion des établissements d'enseignement supérieur. Il importe donc d'élaborer une réponse aux pressions externes qui respecte la collégialité, voire qui la met à profit.

Nous avons défini la collégialité à l'aide de trois dimensions présentes dans les écrits scientifiques et distinguées par Kligyte et Barrie (2014) : la collégialité comme allégeance à des communautés d'expertise disciplinaire, la collégialité comme type de gouvernance et processus décisionnel et, enfin, la collégialité comme norme comportementale. Ces trois dimensions se complètent pour communiquer à la fois les idéaux propres à cette culture ainsi que les structures et les comportements qui en découlent. Cette mise en commun des éléments qui caractérisent la collégialité et qui font écho à la réalité des institutions offre une vue d'ensemble permettant de dégager efficacement certains constats et d'ouvrir la voie à d'autres travaux. Ces constats mettent en évidence plusieurs enjeux et défis auxquels

font face les universités québécoises et, plus largement, pour l'enseignement supérieur québécois.

Définir la collégialité demeure un enjeu central au travail universitaire et aux cadres qui le régissent. La place de la collégialité parmi les normes formelles variant d'un établissement à l'autre, deux avenues sont ainsi à envisager. La collégialité étant un élément fondateur de l'institution universitaire, sa définition devrait être ancrée dans des politiques institutionnelles fondamentales, comme la loi constituante ou les statuts. Or, depuis 2010, leur réforme s'est effectuée au détriment de la protection du principe de collégialité (Kampeneers, 2019). De même, puisqu'il s'agit d'une préoccupation fondamentalement professorale, il serait judicieux de réfléchir à l'intégrer aux conventions collectives des corps professoraux.

L'après-COVID pose également des défis à l'exercice de la composante délibérative de la collégialité. Le sentiment de communauté décrit par Rhoades (1992) semble essentiel à la création des conditions à réunir pour permettre à tous les membres du *collegium* d'intervenir en situation de délibération, comme l'entend Birnbaum (1988). Or, ces composantes essentielles de l'exercice de la collégialité ont été définies dans un contexte où cette délibération se faisait exclusivement en personne et dans un même lieu. Cet aspect fondamental de la collégialité doit maintenant s'exercer dans un contexte qui normalise le travail (et la délibération) à distance. Il devient donc urgent de mettre à jour les fondements de cet exercice, au risque de voir la communauté collégiale s'atomiser.

La composante relationnelle de la collégialité mérite une attention particulière. L'exercice de la collégialité se manifeste parfois par des dissensions entre les membres. Or, l'accroissement de la sensibilité au harcèlement et aux comportements malsains en milieu de travail pose la nécessité de réviser les habitudes en ce qui a trait à l'expression de ces dissensions à l'aune du maintien de milieux de travail sains. Du même coup, il convient avec Cho (2005) d'inclure la collégialité parmi les facteurs structurels à prendre en compte dans les études portant sur les discriminations systémiques en milieu universitaire.

Bien que ce chapitre fasse partie d'un ouvrage portant sur les universités au Québec, on remarque que les écrits scientifiques que nous avons recensés traitent de la collégialité comme d'une caractéristique commune des établissements d'enseignement supérieur en général. Or, au Québec, la césure du système d'enseignement supérieur en deux ordres distincts et successifs a contribué à la création d'une distinction entre le corps

enseignant du collégial et le corps professoral universitaire. Dans la majorité des cas, cette distinction mène à l'exclusion des collègues dans les études québécoises portant sur la collégialité. Pour cette raison, il nous est impossible de nous prononcer sur la transférabilité des résultats empiriques et des réflexions théoriques à l'ordre collégial, privant ainsi l'enseignement supérieur québécois de cette perspective portée sur l'une des deux parties de son système. Le transfert des connaissances et des pratiques de la collégialité auprès des acteurs de l'ordre collégial, de même que son inclusion dans des études futures constituent des pistes qui permettraient à court et à moyen termes de combler cette lacune.

## Références

- AAUP [American Association of University Professors] (2011 [1999]). On collegiality as a criterion for faculty evaluation. Dans M. A. Connell, K. B. Melear et F. G. Savage (2011). *Collegiality in Higher Education Employment Decisions. The Evolving Law* (p. 573-575). *Journal of College and University Law*, 37(3), 529-587. [\[consulter\]](#)
- Allaire, Y. et Firsirotu, M. E. (1984). Theories of organizational culture. *Organization Studies*, 5(3), 193-226. [\[consulter\]](#)
- Austin, A. E. (1992). Faculty cultures. Dans B. Clark et G. Neave (dir.), *The Encyclopedia of Higher Education* (vol. 2, p. 1615-1623). Pergamon Press.
- Barzi, R. (2011). PME et agilité organisationnelle : étude exploratoire. *Innovations*, 35(2), 29-45. [\[consulter\]](#)
- Berquist, W. H. et Pawlak, K. (2008). *Engaging the Six Cultures of the Academy*. Jossey-Bass.
- Birnbaum, R. (1988). *How Colleges Work. The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. Jossey-Bass.
- Briand, L. et Bellemare, G. (2019). La menace à la collégialité et à la bicaméralité : le cas de la désignation de cadres universitaires à l'Université du Québec en Outaouais (UQQ). Dans L. Demers, J. Bernatchez et M. Umbriaco (dir.). *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul? L'exemple du Québec* (p. 105-120). Presses de l'Université du Québec.
- Cabin, P. (1998). Entretien avec Henry Mintzberg. *Sciences humaines – Hors-séries*, (20), 16-19.
- Cho, S. (2005). "Unwise," "untimely," and "extreme": Redefining collegial culture in the workplace and revaluing the role of social change. *UC Davis Law Review*, (39), 805. [\[consulter\]](#)
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System*. University of California Press.
- Clark, B. R. (2001). The entrepreneurial university: New foundations for collegiality, autonomy, and achievement. *Higher Education Management*, 13(2).

- Cloutier, A., Gingras, Y., Maurais, J., Niyubahwe, A. et Pouliot, C. (2021). *Reconnaître, protéger et promouvoir la liberté universitaire. Rapport de la Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire*. Ministère de l'Enseignement supérieur. [\[consulter\]](#)
- Connell, M. A., Melear, K. B. et Savage, F. G. (2011). Collegiality in higher education employment decisions: The evolving law. *37 J.C. & U.L.* 529 2010-2011.
- FRQ [Fonds de recherche du Québec] (2021). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Hardy, C. (1995). *Politics of Collegiality*. McGill-Queen's University Press.
- Hatfield, R. D. (2006). Collegiality in higher education: Toward an understanding of the factors involved in collegiality. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 10(1), 11-22. [\[consulter\]](#)
- Kamanzi, P. C. et Doray, P. (2015). La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada : la face cachée de la massification. *Canadian Review of Sociology / Revue Canadienne de Sociologie*, 52(1), 38-65. [\[consulter\]](#)
- Kampeneers, M. (2019). La réforme de la Charte de l'Université de Montréal : chronique d'un projet imposé. Dans L. Demers, J. Bernatchez et M. Umbriaco (dir.). *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul? L'exemple du Québec* (p. 135-146). Presses de l'Université du Québec.
- Kligyte, G. et Barrie, S. (2014). Collegiality: Leading us into fantasy – The paradoxical resilience of collegiality in academic leadership. *Higher Education Research & Development*, 33(1), 157-169. [\[consulter\]](#)
- Kwiek, M. (2019). Academic power stratification – Collegiality and university governance. Dans M. Kwiek (dir.), *Changing European Academics. A Comparative Study of Social Stratification, Work Patterns and Research Productivity* (p. 103-131). Routledge.
- Larouche, C. et Savard, D. (2019). Les universités québécoises : une typologie. Dans L. Demers, J. Bernatchez et M. Umbriaco (dir.). *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul? L'exemple du Québec* (p. 83-103). Presses de l'Université du Québec.
- Maroy, C. et Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation: L'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Éducation comparée. Nouvelle série*, (11), 31-58. [\[consulter\]](#)
- Maxwell, B., Waddington, D. I. et McDonough, K. (2019). Academic freedom in primary and secondary school teaching. *Theory and Research in Education*, 17(2), 119-138. [\[consulter\]](#)
- McNay, I. (1995). From the collegial academy to corporate enterprise: The changing cultures of universities. Dans T. Schuller (dir.), *The Changing University?* (p. 105-115). SRHE et Open University Press. [\[consulter\]](#)
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Éditions d'organisation.
- Morgan, G. (1997). *Images of Organization*, 2<sup>e</sup> éd. Sage Publications.

- Rhoades, G. (1992). Governance models. Dans B. Clark et G. Neave (dir.), *The Encyclopedia of Higher Education* (vol. 2, p. 1376-1384). Pergamon Press.
- Salazar, E. S., Vaidyanathan, B., Ecklund, E. H. et Garcia, A. (2019). Challenging evolution in public schools: Race, religion, and attitudes toward teaching creationism. *Socius*, (5), n. p. [\[consulter\]](#)
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*, 4<sup>e</sup> éd. Jossey-Bass.
- Thomas, H. G. (1996). Resource allocation in higher education: A cultural perspective. *Research in Post-Compulsory Education*, 1(1), 35-51. [\[consulter\]](#)
- Weber, M. (1995). *Économie et Société*, éd. et trad. K. Tribe. Plon.
- Whitchurch, C. (2012). *Reconstructing Identities in Higher Education. The Rise of "Third Space" Professionals*. London: Routledge.

**Marie-France Laurin** est professeure de philosophie au Collège Bois-de-Boulogne et évolue dans le réseau collégial depuis 11 ans. Détentrice d'une maîtrise en administration de l'éducation de l'Université de Montréal, elle s'intéresse à la réussite éducative et aux enjeux liés à l'administration de l'enseignement supérieur.

**Alexandre Beaupré-Lavallée** est professeur agrégé en administration de l'enseignement supérieur au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal depuis 2013. Titulaire d'un doctorat en administration de l'éducation, ses recherches portent sur la gouvernance des établissements postsecondaires, sur l'administration des universités et sur les affaires étudiantes.