

Transition et socialisation professionnelles d'une nouvelle professeure d'université : dynamiques collectives et institutionnelles en question

The professional transition and socialization of a new university professor: examining collective and institutional dynamics

Claire Duchesne, Lucie Le Callonnec et Nathalie Gagnon



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1581>

DOI : 10.4000/ree.1581

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Claire Duchesne, Lucie Le Callonnec et Nathalie Gagnon, « Transition et socialisation professionnelles d'une nouvelle professeure d'université : dynamiques collectives et institutionnelles en question », *Recherches en éducation* [En ligne], 42 | 2020, mis en ligne le 01 novembre 2020, consulté le 01 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1581> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1581>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Transition et socialisation professionnelles d'une nouvelle professeure d'université : dynamiques collectives et institutionnelles en question

Claire Duchesne

Professeure, Groupe de recherche sur la formation et les pratiques en santé et en service social (GREFOPS), Université d'Ottawa (Canada)

Lucie Le Callonnec

Doctorante en cotutelle, Université d'Ottawa & Université Paul-Valéry Montpellier 3

Nathalie Gagnon

Professeure, Université du Québec à Rimouski (Canada)

Résumé

En contexte nord-américain, la plupart des nouveaux professeurs d'université ont eu l'occasion d'entrevoir certains aspects du professorat au cours de leurs études doctorales et de se faire une idée assez juste de ce qui les attend, à la condition qu'ils aient eu la possibilité d'occuper les fonctions d'assistant de recherche ou de chargé d'enseignement. Les doctorants sont habituellement conscients que la charge de travail du professeur peut être lourde ; dès leur entrée dans cette catégorie d'emploi, cette crainte semble se confirmer, parfois au-delà de leurs appréhensions. En s'appuyant sur un entretien de recherche semi-dirigé et l'analyse de celui-ci, cet article fait état du processus transitoire effectué par une nouvelle professeure d'université ainsi que des étapes et des écueils de sa socialisation à sa nouvelle profession. Le besoin d'un soutien institutionnel mieux ciblé et l'importance, pour le professeur novice, d'être accueilli au sein d'une équipe de collègues seront aussi discutés.

Mots-clés : insertion professionnelle, identité enseignante et professionnelle, profession d'enseignant, enseignement supérieur et universitaire, Canada

Abstract

The professional transition and socialization of a new university professor: examining collective and institutional dynamics

In the North-American context, most new university professors come to better understand what a faculty position entails while they are completing their doctoral studies, and if they have had the opportunity to work as a research assistant or a lecturer, they have a fairly accurate idea of what awaits them. PhD students are usually aware that the workload of a professor can be heavy. Once employed, they realize that this fear may have been well-founded, and that the workload may even exceed their initial apprehensions. Based on the analysis of one semi-structured interview, this article examines the process of transition as well as the steps and challenges of the process of socialisation of a new university professor beginning her faculty career. The importance and need for more directed institutional support and for a welcoming team for early career professors will also be discussed in this article.

Keywords: professional integration, teacher identity and professional, teaching profession, higher and university education, Canada

Outre ses fonctions d'enseignant, le professeur d'université canadien est également un chercheur qui doit contribuer, par ses travaux, au développement des connaissances dans son champ d'expertise (Dyke, 2006 ; Skakni, 2011). Il doit ainsi faire face à une multitude d'exigences institutionnelles, sociales et scientifiques susceptibles de façonner son rapport à sa profession comme à ses collègues et ayant pour possible conséquence d'augmenter significativement son niveau de stress au travail (Bonneville, 2014 ; Meng & Guo, 2012 ; Tardif, 2010). Comme le résume Pierre Lebuis (2006, p. 56), « [a]u fil des années, la tâche s'est alourdie, les ressources se sont raréfiées, créant des conditions peu propices à l'exercice d'une saine collégialité ». Qui plus est, Chantal Leclerc et ses collègues (2017, p. 1) renchérissent en évoquant des « conditions d'exercice qui exhortent à la surcharge et pervertissent les règles de la collégialité en instaurant la rivalité comme mode d'organisation du travail ». Par ailleurs, dans leur enquête sur les professeurs d'université du Québec, Nathalie Dyke et Frédéric Deschenaux (2008, p. 5) dénoncent le nombre d'heures que requiert leur travail, notamment pour « [l]es plus jeunes professeurs [qui] consacrent davantage de temps que leurs aînés à leur tâche (53,1 heures pour les moins de 35 ans, par rapport à 46,7 heures pour les 61 ans et plus). Cet emploi a des répercussions sur la vie personnelle des professeurs : près de 25 % des professeurs récemment embauchés ont décidé d'avoir moins d'enfants que prévu depuis qu'ils occupent un poste à l'université. »

En plus du défi d'équilibrer les vies au travail et en famille, Leclerc et ses collègues (2017) rappellent que le peu de reconnaissance, dont ils font l'objet pour leurs différentes contributions autres que la recherche, et les compressions budgétaires qui se succèdent, ajoutent à la lourdeur du stress ressenti. Par ailleurs, ces auteurs soulignent le fait que depuis une vingtaine d'années, les effectifs étudiants ont considérablement augmenté dans les universités, alors que ceux du corps professoral demeurent sensiblement les mêmes, ce qui se traduit par un nombre de plus en plus grand d'étudiants dans les classes et de candidats de mémoire ou de thèse à diriger.

Eu égard à de tels constats, on imagine aisément les défis que peuvent rencontrer les professeurs des universités canadiennes, notamment les novices, fraîchement diplômés et peu expérimentés, que nous appellerons simplement, dans le cadre de cet article, *nouveaux professeurs d'université*¹.

La recherche dont il sera question dans cet article s'inscrit dans ce contexte de la mise en marche difficile de la carrière de professeur d'université au Canada, particulièrement en ce qui concerne l'arrimage des dynamiques collectives et institutionnelles. Il s'agit ici du processus de traduction (Callon, 1986) permettant au nouveau professeur de négocier les tensions qui surviennent au regard de ses nouvelles fonctions, de ses tâches, de ses collègues et étudiants, de même qu'en rapport aux multiples constituants de l'ensemble de l'organisation universitaire. Les relations qui interviennent dans ce réseau complexe (Callon, 2006) soutiendront la transition du statut de doctorant à celui de professeur et façonneront le processus de socialisation professionnelle qui s'opérera.

Dès lors, cet article a pour but d'apporter une compréhension plus fine des processus de transition et de socialisation professionnelles auxquelles une nouvelle professeure d'université a fait face lors de son entrée en fonction. Il a en outre pour visée de répondre à la question opérationnelle suivante : comment les dynamiques collectives et institutionnelles interviennent-elles

¹ Dans les universités de l'ensemble du Canada, le titre de professeur relève habituellement de l'un des trois niveaux suivants : soit professeur adjoint (*assistant professor*) pour le nouvel embauché dont le poste est « en voie de permanence », professeur agrégé (*associate professor*) pour le professeur adjoint ayant obtenu le statut de permanent et professeur titulaire (*professor*) pour le professeur agrégé ayant fait la démonstration d'une contribution significative dans son domaine d'expertise. Dans le réseau des universités du Québec (UQAM, UQTR, UQAR, UQAC, UQO, UQAT et TÉLUQ), cependant, les catégories professorales peuvent être différentes.

lors du processus de transition et de socialisation professionnelles d'une nouvelle professeure d'université ?

1. Devenir professeur d'université : identité, transition et socialisation professionnelles

Les transitions s'inscrivent dans une perspective à la fois développementale et sociale (Mègemont & Baubion-Broye, 2001). Au plan du développement, elles contraignent l'individu à un questionnement existentiel sur ses besoins et ses aspirations, dont découleront obligatoirement des choix et des décisions. Cet examen personnel devra également prendre en compte les impératifs professionnels, interrelationnels et institutionnels qui influenceront les décisions de l'individu et contribueront au renouvellement de son identité. Ainsi, le travail constitue le champ à l'intérieur duquel l'identité est choisie et construite par l'individu. Dès lors, l'identité professionnelle évoluera au cours de la carrière et agira tel un « régulateur biographique » (Dubar, 2007, p. 20), assurant la cohérence entre les différentes dimensions de la vie personnelle au fil des changements et des transitions vécues. Ces dernières incitent d'ailleurs la personne à un travail réflexif qui l'exhorte « à opérer des retours sur soi, à se placer face aux divergences de ses engagements de vie (actuels, passés ou projetés), à rechercher et à donner un sens à ses activités personnelles et à ses relations avec le monde qui l'entoure » (Mègemont & Baubion-Broye, 2001, p. 18).

Comme le rappellent André Balleux et Thérèse Perez-Roux (2013, p.102), les transitions constituent des processus de mobilité qui s'inscrivent dans des temps et dans des contextes particuliers ; elles portent sur un « changement, assumé ou non, abouti ou non, [...] qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités ». Ces ruptures et continuités donnent leur rythme aux transitions, elles leur insufflent le mouvement qui accompagne le cheminement de l'individu dans son remaniement identitaire, vers la (re)construction d'un nouveau projet professionnel, personnel ou existentiel. Jonas Masdonati et Tania Zittoun (2012), pour leur part, considèrent les transitions professionnelles comme étant des marqueurs importants du parcours de vie d'un individu. Elles impliquent évidemment des transformations au plan identitaire, mais également la mobilisation de nouvelles compétences et la (re)construction de sens au regard des expériences vécues et intégrées. En trame de fond, pour Muriel Deltand et Mokhtar Kaddouri (2014), c'est le projet identitaire de la personne qui alimente son rapport à la transition. Lors de la transition du statut d'étudiant à celui de travailleur, intervient aussi le processus de socialisation professionnelle qui consiste, selon Claude Dubar (1992), à « construire [son] identité sociale et professionnelle à travers le jeu des transactions biographiques et relationnelles ».

Au cours des dernières décennies, des chercheurs se sont intéressés à différents aspects de la socialisation professionnelle des nouveaux professeurs d'université. En effet, Mary Corcoran et Shirley Clark (1984) ont, à cet égard, examiné les différentes activités qui soutiennent la socialisation professionnelle du débutant dans la carrière universitaire ; Brigitte Almudever et ses collègues (1999) ont fait la lumière sur les concepts d'activité et de proactivité en lien avec la socialisation professionnelle d'enseignants-chercheurs ; Paul Schrodtt et ses collègues (2003) se sont penchés sur le rôle des mentors en tant que facilitateurs de la socialisation des nouveaux professeurs d'université ; Brianne Kilbourne et ses collègues (2018), pour leur part, se sont intéressés à la préparation des doctorants à la carrière universitaire et Nathalie Lebrun et ses collègues (2018), quant à eux, ont examiné l'influence de la discipline sur les pratiques enseignantes des enseignants-chercheurs, pour ne citer que ces quelques exemples.

En ce qui concerne le processus de socialisation professionnelle, c'est le modèle d'Everett Hughes (1958), un chercheur américain reconnu en ce qui concerne la sociologie du travail, que nous avons adopté. Pour l'auteur, ce processus s'articule selon trois étapes permettant le remaniement de l'identité du nouvel employé – ancien doctorant dans le cas qui nous occupe – vers une identité professionnelle en construction.

Selon Hughes (1958, dans Bordes, 2013, p. 297), la socialisation débute par l'immersion de la personne dans sa nouvelle culture professionnelle. Il s'agit, en effet, de « [...] la découverte de la "réalité désenchantée" du monde professionnel qui ne doit intervenir ni trop tôt ni trop tard pour ne pas être traumatisante ». Dans le cas qui nous intéresse, il pourrait s'agir de la découverte, par le professeur novice, de la complexité des composantes associées aux fonctions universitaires dont il était peu conscient au moment de ses études doctorales, comme la participation à divers comités visant à assurer le fonctionnement de l'institution ou les formes plus ou moins apparentes de rivalité entre collègues.

Survient ensuite la phase de dualité, qui oppose l'idéal de la profession avec la réalité des tâches quotidiennes, au cours de laquelle l'individu cherchera à réduire l'écart ressenti entre ces deux représentations. Il s'efforcera également de se détacher de son groupe d'*appartenance* initial, possiblement composé, dans le cas du nouveau professeur d'université, de son directeur de thèse et de son ancien réseau de collègues doctorants. Dès lors, il pourra s'identifier à un nouveau groupe de *référence* afin d'établir sa propre légitimité professionnelle et de se rapprocher de l'identité souhaitée ; il s'agit ici du processus de socialisation anticipatrice tel que décrit par Robert Merton (1997). Ainsi, le nouveau professeur pourrait chercher à se rapprocher de certains collègues qui lui semblent correspondre à l'idéal professionnel qu'il souhaite lui-même atteindre ; ce pourrait être d'autres professeurs de son unité ayant un profil d'expérience similaire, comme d'un sous-groupe pour lequel il ressent des affinités en termes d'intérêts de recherche. C'est également lors de cette étape que la personne adopte les valeurs et les comportements qu'elle associe à son nouveau groupe professionnel de référence.

Au terme de ce processus de socialisation, toujours selon le modèle de Hughes, l'intégration des représentations idéalisées de l'individu à la réalité professionnelle vécue s'effectuera par « l'ajustement de la conception de soi, c'est-à-dire l'identité professionnelle en voie de constitution. Elle passe par la prise de conscience de ses capacités face aux chances de carrière que le professionnel peut raisonnablement escompter dans le futur » (Bordes, 2013, p. 298). Dès lors, il pourra se détacher, s'il l'estime nécessaire, de son groupe de référence initial, au rythme de la construction d'une identité professionnelle de plus en plus *socialisée* à son récent statut de professeur, à ses fonctions, à son environnement professionnel et aux normes de son institution universitaire. C'est donc essentiellement en se conformant aux modèles qui lui sont fournis par ses groupes de référence ou d'appartenance que le professeur novice pourra se définir (Mège-mont & Baubion-Broye, 2001).

2. Considérations méthodologiques et sélection du sujet

Cet article porte sur les processus de transition et de socialisation professionnelles qu'a vécus une nouvelle professeure d'université en contexte canadien, que nous avons prénommée Marianne. Il importe de préciser que les données examinées sont issues d'une recherche de plus grande envergure menée sur l'insertion professionnelle des nouveaux professeurs d'université dans le vaste domaine des sciences sociales². Afin de comprendre ce phénomène à partir des représentations et des propos rapportés par les participants, notre étude s'est inscrite dans le paradigme constructiviste. Ainsi, les méthodes de collecte et d'analyse de données qui ont été adoptées sont qualitatives.

Pour la recherche initiale, les témoignages des 24 participants qui se sont portés volontaires ont été recueillis lors d'une entrevue individuelle semi-dirigée. Ils ont alors été amenés à répondre à une quinzaine de questions regroupées autour de quatre thématiques principales relevant de leurs rapports avec leur nouvelle identité de professeur, avec leurs collègues, avec l'organisation universitaire et avec leurs étudiants de maîtrise et de doctorat. Les entrevues, dont la durée oscillait de 60 à 75 minutes, ont ensuite été transcrites dans leur intégralité puis codées à l'aide du

² Les participants à cette recherche provenaient des disciplines suivantes : éducation (7), administration (5), sociologie/travail social (4), psychologie/psychoéducation (3), politique (3), lettres/humanités (1) et théologie (1).

logiciel d'analyse qualitative *NVivo*. La triangulation des données au moyen d'un codage parallèle à l'aveugle entre les membres de l'équipe de recherche a également été assurée. Ainsi, une première entrevue a été codée simultanément par les trois chercheuses à partir de codes préalablement établis. Après avoir comparé les passages de l'entrevue et les codes provisoires auxquels ils ont été rattachés, ces derniers ont ainsi pu être révisés sur la base d'un consensus afin de refléter le plus fidèlement possible le sens construit par les participants.

En ce qui concerne les données qui ont été prises en compte pour cet article, nous nous sommes concentrées sur le témoignage d'une seule participante puisque nous souhaitons examiner avec une certaine profondeur les processus de transition et de socialisation professionnelle expérimentés. Nous voulions aussi mettre en lumière, à cet égard, les propos d'une personne qui s'était distinguée des autres participants de notre recherche par la fluidité de la transition vécue du statut de doctorante à celui de professeure. En effet, Marianne est l'un des plus jeunes sujets de notre corpus. Elle a occupé quelques emplois préalablement à son entrée en fonction à titre de professeure, mais essentiellement en milieu universitaire (assistante de recherche auprès d'un professeur, chargée de cours, agente de recherche dans un laboratoire) ; dès lors, cette homogénéité du contexte expérientiel campe plus ou moins sa nouvelle carrière comme une forme de prolongation du cheminement étudiant de Marianne et ce, toujours au sein du même établissement universitaire. Conséquemment, il nous a semblé que l'expérience de transition et de socialisation professionnelles de Marianne illustre un cheminement d'insertion professionnelle accompli avec succès, conformément aux étapes du modèle de Hughes (1958) tel que décrit par Bordes (2013).

3. Transition et socialisation professionnelles de Marianne

Les résultats qui sont présentés puis discutés dans les prochaines sections de cet article portent sur les processus de transition et de socialisation professionnelles tels qu'ils ont été vécus par Marianne, une nouvelle professeure d'université en insertion professionnelle.

3.1. La transition d'étudiante à professeure : partir pour mieux revenir

Marianne est dans la jeune trentaine et a obtenu un poste de professeure dans l'université où elle a effectué la majorité de ses études postsecondaires. Lors de l'entretien de recherche, la participante a révélé avoir souhaité, depuis longtemps, s'engager dans une carrière universitaire ; elle a donc mobilisé les stratégies d'emploi qu'elle a jugé nécessaires à la réalisation de ce projet en publiant dans des revues savantes, en participant à des colloques scientifiques et en assurant un certain leadership dans des activités étudiantes.

Au cours de l'année qui a suivi l'obtention de son doctorat, Marianne a travaillé à titre d'agente de recherche tout en effectuant quelques contrats d'enseignement dans son université. L'année suivante, ayant reçu une bourse d'études substantielle, elle a été en mesure de réaliser un stage postdoctoral dans une université réputée située à l'extérieur du Canada. Ainsi, au moment de son embauche dans la faculté où ses anciens professeurs sont devenus ses nouveaux collègues, deux années s'étaient écoulées depuis l'obtention de son grade de docteur. Avant son inscription aux études de cycles supérieurs, Marianne avait connu une seule expérience de travail, d'une durée de moins d'une année, dans un milieu professionnel non universitaire. Dès lors, le parcours qui a conduit Marianne vers son insertion professionnelle en tant que professeure d'université a été essentiellement ponctué d'activités universitaires puisqu'elle y a successivement occupé la majorité de ses fonctions étudiantes, évidemment, mais professionnelles également. En outre, malgré une année passée dans une université hors du Canada lors de ses études doctorales et une autre au moment de son stage postdoctoral, la transition de Marianne a connu une mobilité plutôt faible. En effet, en plus de l'homogénéité relative des expériences en mi-

lieu universitaire décrites précédemment, elle est de retour dans son *alma mater* pour y débiter sa carrière professorale³.

3.2. La socialisation à la carrière universitaire : apprivoiser la solitude du métier

Lors de l'analyse des données, le processus transitoire réalisé par Marianne a été structuré à partir du modèle de socialisation professionnelle de Hughes (1958) et présenté dans une section précédente.

3.2.1. L'immersion dans la nouvelle profession : entre isolement et questionnements

L'université où travaille Marianne est de grande taille, ce qui présente l'avantage, pour les nouveaux professeurs embauchés, de se voir offrir une panoplie d'activités d'orientation et de développement professionnel. Portée par l'enthousiasme de son entrée en fonction, la nouvelle professeure n'hésite pas, lors de cette première étape de socialisation professionnelle, à s'inscrire à toutes les activités qui lui sont proposées, même lorsque ces dernières ne sont pas principalement destinées aux professeurs débutants :

[...] il y a des ateliers sur la supervision de thèse, des ateliers sur l'enseignement de cours, des ateliers sur la transition comme telle, l'identité, et développer son programme de recherche. Il y avait même certains ateliers où je me suis inscrite, mais on m'a dit que c'était trop tôt pendant la première année, c'était des ateliers comme sur le dossier de permanence⁴... !

Comme l'ont souligné les travaux de Louise Langevin (2007) et de Marvi Remmik et ses co-auteurs (2011), l'un des points communs à l'ensemble des nouveaux professeurs d'université porte sur le sentiment d'isolement ressenti lors de leur entrée en fonction. Cet isolement peut être particulièrement marqué lorsque l'insertion s'effectue durant les mois d'été, alors qu'étudiants et collègues ont déserté le campus. Il faut alors se débrouiller seul, la plupart du temps. Marianne n'a pas fait exception à ce phénomène. De plus, alors qu'elle croyait bien connaître son université et les tâches qu'elle aurait à y accomplir, elle n'avait pas prévu le questionnement incessant qui l'habiterait pendant les premiers mois de son insertion professionnelle.

En effet, dès son arrivée à l'université, en juillet, Marianne cherche à s'orienter à l'intérieur de ses nouvelles fonctions et à structurer son emploi du temps. Si elle connaît bien le fonctionnement de sa faculté d'un point de vue étudiant, elle prend conscience que la réalité s'avère plus complexe dans une perspective professorale. Elle a de nombreuses questions à poser, mais pendant ces mois où l'université fonctionne au ralenti, elle rencontre peu de collègues susceptibles de lui fournir des réponses. Quand elle croise certains de ces derniers, Marianne est particulièrement attentive à toutes les informations qu'on lui donne et tente de profiter de ces occasions pour poser des questions. Mais lesquelles poser, alors que l'ampleur du travail à effectuer n'est pas encore tout à fait palpable et qu'elle en ignore les moindres particularités ? Comme l'explique Marianne :

³ Nous ne pouvons pas dévoiler le champ disciplinaire de la participante, ni ses domaines de recherche et d'enseignement, puisqu'il serait alors possible, par le croisement des informations présentées dans l'article, de l'identifier. Afin de respecter l'anonymat et l'intégrité des participants à leurs travaux, les chercheurs des universités canadiennes sont soumis à un protocole d'éthique interdisant le dévoilement de certaines informations. C'est le cas des renseignements identificatoires. À ce propos, l'énoncé du gouvernement canadien à l'intention des chercheurs est disponible sous ce lien : https://ethics.gc.ca/fra/tcps2-epct2_2018_chapter5-chapitre5.html

⁴ Au Canada, selon le rapport de Gravestock et Gregor Greenleaf (2008), l'évaluation du dossier de permanence des professeurs d'université survient entre la troisième et la septième année de leur entrée en service. Le moment et les critères de cette évaluation sont établis selon la convention collective unissant leur syndicat et l'établissement universitaire qui les emploie. Les membres du corps professoral, dans le cadre de la permanence, sont évalués au regard de leur enseignement, de leur recherche et de leurs services à l'institution et à la communauté universitaire ; ils doivent habituellement fournir des preuves de leurs contributions dans chacune de ces catégories.

[...] j'avoue que ça peut causer beaucoup d'anxiété parce qu'on se pose énormément de questions. Et puis, le fait "qu'on ne sait pas ce qu'on ne sait pas", on se questionne sur plusieurs petites choses [...].

Par ailleurs, Marianne constate que les fonctions professorales ne sont pas balisées par l'organisation comme c'était le cas dans les emplois, en milieu universitaire ou ailleurs, qu'elle a occupés antérieurement, ce qui génère chez la participante un certain degré d'insécurité, particulièrement dans les premiers mois :

Parce que je suis quand même une personne organisée et structurée. [...] j'ai vécu un certain déséquilibre par rapport à mon temps, mon horaire et la transition comme telle n'était pas très structurée. Donc évidemment il y a énormément de flexibilité, d'ouverture, on peut créer son propre horaire, etc. Mais je me demandais et toujours je me demandais... Je pense que je deviens de plus en plus à l'aise, mais "est-ce que j'en fais assez ?", "Est-ce que je passe trop de temps sur la planification de mes cours ?" Je me posais énormément de questions. Parce que c'est tellement peu structuré.

Rappelons qu'à part son université actuelle, Marianne a eu l'occasion de fréquenter deux autres campus universitaires ; le premier au cours de ses études doctorales et l'autre lors de son stage postdoctoral. Étudiante très impliquée dans ses études comme dans ses activités universitaires et savantes, elle estime que sa transition de l'identité d'étudiante, qu'elle a portée durant de nombreuses années, vers l'identité de professeure d'université, qu'elle endosse aujourd'hui, s'est faite de façon progressive, malgré l'isolement et l'anxiété ressentis lors des premiers mois de son entrée en fonction. Bien qu'elle ait eu, lors de son embauche, l'impression de bien connaître les principales facettes des fonctions professorales, elle ne s'attendait pas à devoir décider elle-même de l'organisation générale de celles-ci, ni de vivre un tel isolement professionnel. Elle explique :

Je pense que j'avais une assez bonne idée du fait que les profs avec lesquels j'ai travaillé durant mon doctorat étaient chargés ; qu'ils avaient énormément de responsabilités ; la division des services, de l'enseignement et de la recherche, je savais tout ça. Mais, je ne réalisais pas à quel point c'est un travail tellement individuel et que chaque prof va déterminer pour lui-même comment il divise son temps.

Bien que Marianne ait été familière avec la culture étudiante de son *alma mater* au moment de son embauche à titre de nouvelle professeure, elle ne réalisait pas qu'elle en aurait autant à apprendre à propos de la nature individualisante de son nouvel emploi et de l'organisation qu'elle devrait elle-même assurer dans la gestion de ses tâches.

3.2.2. L'écart entre l'idéal et la réalité du métier : enseigner, diriger et collaborer

Si Marianne se sentait confiante au regard de la recherche et des services à la communauté, puisqu'elle avait amplement pratiqué ces activités avant son embauche, c'est certainement la lourdeur de l'enseignement universitaire ainsi que le flou du travail de direction des étudiants de cycles supérieurs qui lui ont posé les plus grands défis. Le premier choc ressenti par Marianne s'est ainsi manifesté lorsqu'elle a réalisé l'ampleur de la tâche d'enseignement, notamment parce qu'elle devait préparer des cours de toute pièce, avec très peu de soutien :

Parce que tu sais, à la fin de chaque journée je me disais : "je suis tellement contente d'avoir ce poste", mais c'est énorme la première année, c'est beaucoup. [...] Donc, ma première année, j'avais une charge de quatre cours qui étaient quand même...c'était un rush ; j'étais tout de même contente d'avoir un dégrèvement, mais je trouvais que la charge était assez lourde. Des cours aux études supérieures et des cours de premier cycle aussi. Mes évaluations de cours étaient bonnes. C'était plus, encore une fois, une question de comment gérer son temps et son stress personnels. Mais j'ai tout donné pour, tu sais, donner des bons cours

à mes étudiants. Donc de ce côté-là, c'est très positif... mais c'était tout un apprentissage. Ça demande énormément de réflexivité avant, tu sais, et après chaque cours.

En ce qui concerne la direction des étudiants à la maîtrise, Marianne a rapidement pris conscience qu'il n'existait aucune procédure formelle proposée par l'organisation pour bien accompagner les étudiants qui lui étaient confiés et, qu'encore une fois, elle devait s'en remettre à ses expériences antérieures et à son jugement personnel. Le processus réflexif à propos de son rôle de directrice d'études se poursuit :

[...] ça me demande énormément de réflexivité par rapport à l'étudiant devant moi. Par exemple, la première rencontre que j'ai eue avec mon étudiante qui a commencé au mois de septembre, j'avais préparé une liste de différentes choses, puis je pense que j'ai abordé trop de choses durant la première rencontre. Mais c'est parce que j'avais pensé à tout ce que j'aurais aimé que quelqu'un me dise avant de commencer ma maîtrise. [...] La prochaine fois, je pourrais découper [ces contenus] en différentes rencontres.

Au cours de cette deuxième étape de socialisation professionnelle, la participante est également à la recherche d'un nouveau groupe de référence. Il s'agit du processus de socialisation anticipatrice par lequel elle souhaite créer des liens personnels aussi bien que professionnels auprès de collègues avec qui elle ressent des affinités. Marianne constate toutefois le défi que cela représente :

Tu compares nécessairement avec d'autres jeunes collègues ; mais on a des expériences très différentes, des priorités différentes, des forces/faiblesses différentes, des responsabilités différentes à la maison qui font en sorte que même avec les deux collègues que je connais très bien, qui ont commencé environ en même temps que moi, je trouve que nos expériences sont très différentes... c'est un défi.

Bien que des écrits sur la question fassent état de la compétitivité qui prévaut entre collègues dans la culture universitaire (Leclerc, Bourassa & Macé, 2017), Marianne n'en avait pas encore fait l'expérience au moment de l'entretien de recherche. Cela peut être attribuable à sa situation de novice dans la profession ; n'ayant pas encore été confrontée aux luttes qui se jouent dans les « ligues majeures » de la vie universitaire, c'est plutôt la recherche d'une équipe de travail qui préoccupe la participante :

[...] je dirais que j'ai pas trop vécu ce volet de compétition, mais le travail d'équipe ou la collaboration me manquent un peu. J'ai pu développer une petite équipe, on travaille très bien ensemble, mais j'ai pas souvent l'occasion d'aller plus loin par manque de temps [...].

Marianne s'est présentée, lors de l'entretien de recherche, comme une personne très sociable en quête d'un groupe de référence. Elle estime que le développement d'un réseau socioprofessionnel au sein de son université lui permettrait de se familiariser davantage avec la culture universitaire, avec le fonctionnement de l'organisation et avec les attentes de cette dernière à son égard en matière de rendement. La lourdeur de sa tâche d'enseignement, le manque de guidage en ce qui concerne son rôle de directrice d'études et son désir inassouvi de travailler en collaboration constituent les écarts les plus significatifs entre « l'idéal du métier et sa réalité » ressentis par Marianne.

3.2.3. L'ajustement de la conception de soi en tant que professeure d'université

Lors de cette troisième étape du processus de socialisation professionnelle, Marianne exprime ne pas avoir rencontré de problème d'importance en ce qui concerne sa socialisation à sa nouvelle identité de professeure. Elle précise qu'elle réfléchissait à ce nouveau statut et s'y préparait depuis longtemps : « *Je me suis construit cette identité avant même peut-être d'avoir [obtenu] le poste. Je savais que c'était dans mes plans personnels et professionnels, donc de ce côté-là, ça se*

passé bien ». L'identité d'*enseignante*, par rapport à celle de *chercheuse*, s'est cependant développée plus tardivement chez Marianne, sans doute parce que ses parcours doctoral et postdoctoral ont été davantage ponctués d'activités de recherche que par des tâches d'enseignement. Elle exprime à ce propos que le fait d'avoir enseigné à l'université en tant que docteure plutôt que de l'avoir fait pendant ses années d'études a contribué à l'augmentation de son sentiment de crédibilité auprès de ses étudiants et a permis la consolidation de son identité générale de professeure : « [...] *je me sentais plus confiante et à l'aise quand je donnais mon premier cours parce que j'avais mon doc, j'avais mon post-doc, donc du côté identitaire, je me sentais plus à l'aise [...].* »

Par rapport à ses représentations d'elle-même comme professeure d'université et, qui plus est, dans l'université où elle a étudié et où elle est connue du corps professoral, Marianne a d'abord craint que son âge ne lui porte ombrage, c'est-à-dire que ses collègues comme ses étudiants ne la prennent, de prime abord, pour une étudiante de cycle supérieur. Une telle situation s'est d'ailleurs produite avec l'un des collègues de sa faculté alors qu'elle venait d'être embauchée à titre de professeure : « [...] *dans le cadre d'une conférence, je me suis présentée à un collègue en disant : "ah oui, je commence au mois de juillet à l'Université". [Il m'a répondu :] "Alors c'est qui, ton superviseur [de thèse] ? "* »

Un autre des dilemmes ressentis par Marianne concerne la décision de s'impliquer à fond dans ses tâches, tel que sa nature le lui dicte, et celle de préserver son temps et son énergie, comme le conseille son organisation universitaire lors des ateliers destinés aux nouveaux professeurs :

Je suis une personne qui aime beaucoup s'impliquer et qui veut jouer un rôle de leadership, alors que le message qu'on reçoit du [service de soutien aux nouveaux professeurs d'université] et parfois de d'autres chercheurs, c'est de protéger son temps de recherche et de monter son dossier de permanence. Mais pour moi, d'attendre cinq ans avant de m'impliquer, c'est très problématique. [...] Donc parfois, j'ai la rétroaction que je m'implique trop, que j'en fais trop. J'essaie de trouver cet équilibre, mais je veux aussi m'impliquer au sein de la faculté et au sein de ma communauté de recherche.

Ainsi, malgré le flou institutionnel, les incertitudes ressenties et la lourdeur de la tâche à accomplir, particulièrement pour le volet enseignement, Marianne estime avoir vécu une transition professionnelle progressive et se sent confiante, somme toute, dans la réussite du processus de socialisation à son nouveau statut de professeure d'université.

4. Discussion

Marianne était l'une des participants à notre recherche sur l'insertion professionnelle que nous estimions le plus susceptible de vivre une transition et une socialisation au statut de professeur d'université sans heurt particulier, voire facile. Qui plus est, lors de son entretien de recherche, Marianne a exprimé avoir désiré depuis longtemps s'engager dans une carrière universitaire et avoir eu la conviction, en raison de ses multiples expériences d'études et de travail dans ce milieu, d'en connaître relativement bien les paramètres. Pourtant, malgré un profil transitoire relativement homogène, le parcours de Marianne n'a pas été exempt des obstacles que rencontrent les recrues de cette catégorie d'emploi. En examinant la transition du statut de doctorante à celui de professeure telle que l'a expérimentée la participante, nous avons vu qu'un tel processus peut, notamment, « être un moment préparatoire à une situation future relativement claire pour l'individu, ou un entre-deux qui permet de clarifier pour soi une situation à venir encore floue » (Kaddouri & Hinault, 2014, p. 16). En effet, si les aspects plus généraux du métier se dessinaient clairement dans l'esprit de Marianne, les particularités de la gestion et de la distribution de son temps de travail comme de l'organisation de sa tâche ont constitué les premiers obstacles qu'elle a dû franchir. Ce phénomène semble plutôt commun chez les professeurs novices puisque comme l'indiquent Dyke & Deschenaux (2008), seulement 20 % des nouveaux profes-

seurs du Québec ayant participé à leur étude ont affirmé être tout à fait satisfaits de l'équilibre entre leurs différentes responsabilités professionnelles.

4.1. Les dynamiques collectives

L'examen du témoignage de Marianne a notamment révélé la déception de cette dernière lorsqu'elle a pris conscience de la solitude dans laquelle elle devait exercer ses nouvelles fonctions. À ce propos, les travaux de Lynn McAlpine & Cheryl Amundsen (2018) ont largement fait état de l'importance du *réseautage* dans le processus de socialisation du professeur novice aux différentes facettes de son nouveau métier. Qu'il s'agisse de bénévolat, de réunions inter ou intra-institutions, d'évènements sociaux, de rencontres web ou d'autres types d'activités, les nouveaux professeurs structurent leur travail autour des apprentissages qu'ils effectuent et des échanges auxquels ils participent lors de ces activités collectives. Ce besoin de réseautage s'apparente à la recherche d'un nouveau groupe de référence tel que mentionné dans l'article de Bordes (2013) et qui permet à la recrue de construire sa nouvelle identité professionnelle auprès de collègues ayant des valeurs ou des intérêts communs. Le réseautage facilite également la socialisation *par* le travail évoquée par Valérie Cohen-Scali (2003), les relations sociales tissées en cours d'emploi constituant un facteur déterminant pour le développement de l'identité professionnelle. Pour développer de tels réseaux, il est cependant nécessaire de rencontrer des gens. Ceci peut constituer un certain défi dans une organisation professionnelle où, de plus en plus, les dispositifs technologiques permettent d'effectuer une portion importante du travail de l'extérieur de l'établissement universitaire (Bonneville, 2014). Les rencontres fortuites entre collègues autour d'un café sur le campus, essentielles à la transmission d'informations et de pratiques nécessaires à la socialisation du nouveau professeur, sont pourtant de moins en moins courantes (McAlpine & Amundsen, 2018).

4.2. Les dynamiques institutionnelles

Un autre des aspects particulièrement intéressants du parcours de Marianne porte sur l'importance des dynamiques institutionnelles dans le processus d'insertion professionnelle de cette nouvelle professeure d'université. En effet, la participante, nous l'avons vu, possédait une connaissance relativement approfondie des fonctions professorales lors de son entrée en poste. La qualité des stratégies qu'elle a mobilisées et des parcours doctoral et postdoctoral réalisés, fortement axés sur la recherche, lui ont permis de développer les compétences requises pour accomplir avec succès la plupart des tâches qui lui étaient dévolues. Pourtant, Marianne ne s'attendait pas à ce que ses fonctions d'enseignement soient aussi lourdes et que celles relevant de la direction d'études soient aussi floues.

La recherche de Dyke & Deschenaux (2008) a mis en évidence que les deux tiers des nouveaux professeurs d'universités québécoises ayant participé à leur étude manifestaient un intérêt plus marqué pour la recherche que pour l'enseignement. Ces résultats correspondent au profil de Marianne qui, rappelons-le, ne s'est engagée dans l'enseignement universitaire qu'une fois son doctorat terminé. Son expérience dans ce domaine, de son propre aveu, était beaucoup moins significative qu'elle ne l'était pour la recherche, ce qui peut expliquer les quelques écueils rencontrés lors de sa première année en poste. En effet, le déséquilibre entre la formation à la recherche du doctorant et sa formation à l'enseignement – cette dernière étant souvent négligée par rapport à la première – est d'ailleurs bien connu des chercheurs (Hay et al., 2013). En raison de l'importance accordée à l'évaluation des enseignements dans le développement de la carrière professorale⁵, Nicole Rege-Collet et Hervé Barras (2004), suggèrent la mise en place, par les universités, de dispositifs de formation à la pédagogie universitaire visant l'actualisation des

⁵ Dans les universités canadiennes, l'évaluation de l'enseignement par les étudiants au terme d'une session de cours est obligatoire et sert à des fins de développement professionnel et de promotion pour les professeurs. Comme l'indiquent Lancôt & Lafrance (2016) : « Toutes les politiques d'appréciation ou d'évaluation de la qualité des enseignements consultées affirm[ent] poursuivre au moins deux objectifs : l'amélioration de l'enseignement et la prise de décisions relatives à la gestion du personnel enseignant (titularisation, promotion, mérite, renouvellement de contrat, sanction, etc.). »

compétences à l'enseignement de ces futurs professeurs. Cependant, la survalorisation de la recherche par les institutions universitaires nuit directement au développement des compétences à l'enseignement et au temps que le nouveau professeur peut y accorder. Comme le soutiennent Louise Langevin et ses co-auteurs (2008, p. 648) à propos de la formation à la pédagogie universitaire : « [f]aute de temps et d'intérêt, les professeurs qui en ont besoin ne les fréquentent pas, et un faible pourcentage seulement s'en prévaut. La recherche apporte prestige et visibilité, alors que l'enseignement est rarement reconnu publiquement. »

L'université où évolue Marianne a mis en place une quantité d'ateliers et d'activités visant à faciliter le processus d'insertion professionnelle de ses nouveaux professeurs, ce qui n'est pas nécessairement le cas de toutes les institutions d'enseignement universitaire. Si Marianne, embauchée par l'institution où elle a étudié et ayant bénéficié de multiples séances d'orientation, a tout de même ressenti un certain niveau d'anxiété à chercher des réponses aux nombreuses questions qui l'assaillaient à propos de la nature et de l'organisation de sa tâche, on peut aisément imaginer le désarroi dans lequel ont pu se retrouver d'autres recrues, évoluant dans une institution universitaire qui leur était inconnue et ne bénéficiant pas des ressources institutionnelles leur facilitant cette transition.

5. Conclusion

Le témoignage de Marianne à propos du processus d'insertion professionnelle qu'elle a vécu au sein même de la faculté où elle a effectué ses études a mis en lumière une transition progressive du statut de doctorante à celui de professeure d'université, de même qu'une socialisation à la profession en phase avec les différentes étapes du modèle de Hughes (1958). Si Marianne possédait les principales ressources personnelles nécessaires à sa transition du statut de doctorante à celui de professeure, et ce à un âge relativement plus jeune que celui de la moyenne de l'ensemble des nouveaux professeurs d'université, ce sont essentiellement l'absence de certaines ressources institutionnelles, telles que le soutien à la planification de l'enseignement universitaire et à la direction d'études, la guidance dans l'organisation de son emploi du temps et l'intégration au sein d'un groupe de collègues présents sur le campus et disposés à lui offrir des occasions de collaboration qui, nous l'avons vu, ont porté ombrage à la socialisation de la participante. Dans ce cas précis, des activités d'orientation destinées aux nouveaux professeurs de l'université ont été offertes, mais n'ont pas permis à la participante d'éviter le stress généré par la solitude, voire l'isolement, que vivent les recrues de cette profession. Aux ressources institutionnelles, des dispositifs facultaires, départementaux ou relevant des laboratoires de recherche concernés par l'embauche de nouveaux professeurs pourraient être ajoutés afin d'offrir un accompagnement personnel et un réseau professionnel répondant aux besoins du novice. Ainsi, la responsabilité de la socialisation du nouveau professeur ne porterait pas essentiellement sur les épaules de ce dernier, mais serait également imputable aux dynamiques collectives et institutionnelles de l'organisation.

Références

ALMUDEVER Brigitte, CROITY-BELZ Sandrine & HAJJAR Violette (1999), « Sujet proactif et sujet actif : deux conceptions de la socialisation organisationnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP-CNAM), vol. 28, n° 3, p. 421-446.

BALLEUX André & PEREZ-ROUX Thérèse (2013), « Transitions professionnelles », *Recherches et formations*, n° 74, p. 101-114.

BONNEVILLE Luc (2014), « Les pressions vécues et décrites par des professeurs d'une université canadienne », *Questions de communication*, n° 26, p. 197-218.

BORDES Véronique (2013), « Socialisation professionnelle », dans Anne Jorro (éds.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 295-299.

- CALLON Michel (1986), « Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques dans la Baie de Saint-Brieuc », *L'année sociologique*, n° 36, p. 169-208.
- CALLON Michel (2006), « Les réseaux sociaux à l'aune de la théorie de l'acteur-réseau » (entretien avec Michel Ferrary), *Sociologies pratiques*, vol. 13, n° 2, p. 37-44.
- COHEN-SCALI Valérie (2003), « The influence of family, social, and work socialization on the construct of the professional identity of young adults », *Journal of Career Development*, n° 29, p. 237-249.
- CORCORAN Mary & CLARKE Shirley (1984), « Professional Socialization and Contemporary Career Attitudes of Three Faculty Generations », *Research in Higher Education*, vol. 3, n° 2, p. 131-152.
- DELTAND Muriel & KADDOURI Mokhtar (2014), « Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 4, n° 43, p. 1-16.
- DUBAR Claude (1992), « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue française de sociologie*, vol. 33, n° 4, p. 505-529.
- DUBAR Claude (2007), « Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité », *Revue française des affaires sociales*, vol. 2, p. 9-25.
- DYKE Nathalie (2006), *Devenir professeur d'université au Québec : une insertion professionnelle laborieuse*, <http://www.affairesuniversitaires.ca/opinion/a-mon-avis/devenir-professeur-duniversite-au-quebec/>
- DYKE Nathalie & DESCHENAUX Frédéric (2008), *Enquête sur le corps professoral québécois : faits saillants et questions*, Rapport de recherche de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, http://archives.fqppu.org/assets/files/themes/corps_professoral/rapport_ccp_dyke_deschenaux_novembre_2008.pdf
- GRAVESTOCK Pamela & GREGOR GREENLEAF Emily (2008), *Overview of tenure and promotion policies across Canada*, Rapport de recherche, <https://gov.viu.ca/sites/default/files/overviewoftppoliciesincanada.pdf>
- HAY Iain, BARTLETT-TRAFFORD Julie, CHANG T.C., KNEALE Pauline & SZILI Gerti (2013), « Advice and reflections for a university teacher beginning an academic career », *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 4, n° 37, p. 578-594.
- HUGHES Everett C. (1958), « Men and their work », Glencoe, The Free Press.
- KADDOURI Mokhtar & HINAULT Anne-Claude (2014), « Dynamiques identitaires et singularisation des parcours dans les transitions socioprofessionnelles », *Sociologies pratiques*, vol. 1, n° 28, p. 15-18.
- KILBOURNE Brianna, MAZEROLLE Stephanie & BOWMAN Thomas G. (2018), « Doctoral preparation influence on new faculty's perception of role transition », *Athletic Training Education Journal*, vol. 13, n° 4, p. 340-347.
- LANCTÔT Stéphanie & LAFRANCE Lise (2016), *L'évaluation de l'enseignement : un état des lieux dans quelques universités québécoises*, <https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numeros-precedents/mai-2016/le-ssf-veille/evaluation-de-lenseignement-un-etat-des-lieux-dans-quelques-universites-quebecoises/>
- LANGEVIN Louise (2007), *Conceptions, besoins et pratiques pédagogiques de professeurs d'université : perspectives pour la formation*, Rapport de recherche FQRSC 2005-2007, <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/la-recherche/la-recherche-en-vedette/histoire/conceptions-besoins-et-pratiques-pedagogiques-de-professeurs-d-universite-perspectives-pour-la-formation-lpcfwid41431440703302>
- LANGEVIN Louise, GRANDTNER Anne-Marie & MÉNARD Louise (2008), « La formation à l'enseignement des professeurs d'université : un aperçu », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 3, n° 34, p. 643-664.

LEBRUN Nathalie, BRIDOUX Stéphanie, DE VLEESCHOUWER Martine, GRENIER-BOLEY Nicolas, KHANFOUR-ARMALÉ Rita, MESNIL Zoé & NIHOUL Céline (2018), *L'identité professionnelle des enseignants-chercheurs de physique*, Ardist2018 : 10^{es} rencontres scientifiques de l'ARDiST, mars 2018, Saint-Malo (France), <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01860945/>

LEBUISSIER Pierre (2006), « La collégialité malmenée », dans Syndicat des professeurs et professeures de l'Université du Québec à Montréal (SPUQ) (éds.), *L'université contemporaine : un bateau à la dérive ?*, Montréal, Analyses et discussions, p. 49-58.

LECLERC Chantal, BOURASSA Bruno & MACÉ Christian (2017), « Dérives de la recherche et détresse psychologique chez les universitaires », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, vol. 2, n° 19, p. 1-48.

MASDONATI Jonas & ZITTOUN Tania (2012), « Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 2, n° 41, p. 1-21.

MCALPINE Lynn & AMUNDSEN Cheryl (2018), *Identity-Trajectories of early career researchers*, Londres, McMillan Publisher Ltd.

MÈGEMONT Jean-Luc & BAUBION-BROYE Alain (2001), « Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle », *Connexions*, vol. 2, n° 76, p. 15-28.

MENG Bo & GUO Liying (2012), « Research on the influencing factors of job stress of university teachers: Take Changchun University of science and technology as an example », *Canadian Social Science*, vol. 2, n° 8, p. 145-148.

MERTON Robert King (1997), *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Armand Colin-Masson.

REGE-COLLET Nicole & BARRAS Hervé (2004, mai), « Les assistants débutants à l'enseignement universitaire. Mesure de l'effet formateur », communication présentée au 21^e Congrès de l'AIPU, Marrakech (Maroc), https://www.researchgate.net/profile/Herve_Barras3/publication/242148935_Preparer_les_assistants_debutants_a_l_enseignement_universitaire_Mesure_de_l_effet_formateur/links/0a85e53a01fbf9a6a700000/Preparer-les-assistants-debutants-a-lenseignement-universitaire-Mesure-de-leffet-formateur.pdf?origin=publication_detail

REMMIK Marvi, KARM Mari, HAAMER Anu & LEPP Liina (2011), « Early-career academics' learning in academic communities », *International Journal for Academic Development*, vol. 3, n° 16, p. 187-199.

SCHRODT Paul, STRINGER CAWYER Carol & SANDERS Renee (2003), « An examination of academic mentoring behaviors and new faculty members' satisfaction with socialization and tenure and promotion processes », *Communication Education*, vol. 52, n° 1, p. 17-29.

SKAKNI Isabelle (2011), *Les représentations de la carrière professorale des étudiantes et étudiants au doctorat*, Mémoire de maîtrise, Université Laval (Canada).

TARDIF Maurice (2010), « La relation professeur-étudiants aujourd'hui », *L'Autre Forum : Le journal des professeurs et professeures de l'Université de Montréal*, vol. 2, n° 14, p. 1-36.