

ÉQUITÉ, DIVERSITÉ ET INCLUSION AU SEIN DES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

Difficultés dans l'avancement de la carrière professorale



RAPPORT FINAL DE RECHERCHE

Recherche et rédaction

Maryse Paquin, Ph. D.

Professeure titulaire et directrice de la recherche
Département d'Études en loisir, culture et tourisme
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Maryse.Paquin@uqtr.ca

Jean-Marie Lafortune, Ph. D.

Professeur et codirecteur de la recherche
Département de communication sociale et publique
Université du Québec à Montréal
1495, rue Saint-Denis, C.P. 8888, succ. Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8
Lafortune.Jean-Marie@uqam.ca

Samy Mesli, Ph. D.

Professionnel de recherche, chargé de cours et codirecteur de la recherche
Département de science politique
Université du Québec à Montréal
400, rue Sainte-Catherine Est, C.P. 8888, succ. Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8
Mesli.Samy@uqam.ca

Assistantes de recherche

Laurie Fournier

Doctorante en sciences politiques
Université Concordia

Sabrina Alaïs

Doctorante en études québécoises
Université du Québec à Trois-Rivières

Révision linguistique

Carolanne P. Drouin

Doctorante en linguistique
Université du Québec à Montréal

ISBN 978-2-9821547-5-9

Dépôt légal : 3^e trimestre 2023

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2023

Bibliothèque et Archives Canada, 2023

© Tous droits réservés

Remerciements

Nos remerciements s'adressent à la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU), pour l'embauche des assistantes de recherche et l'aide au recrutement des participant·es, à sa conseillère Célia Favre, pour sa contribution à l'écriture épïcène et aux membres de son comité ÉDI, pour leurs commentaires sur la version préliminaire du rapport de recherche :

Sophie Bernard, Ph. D., professeure titulaire, Département de mathématiques et de génie industriel, Polytechnique Montréal;

Fanny Eugène, Ph. D., conseillère stratégique – ÉDI, Fonds de recherche du Québec;

Jean-Pierre Le Glaunec, Ph. D., professeur titulaire, Département d'histoire, Université de Sherbrooke;

Cathy Vaillancourt, Ph. D., professeure titulaire, INRS – Centre Armand-Frappier Santé Biotechnologie.

Les auteurs désirent également remercier :

Chantal Royer, Ph. D., professeure titulaire, Département d'études en loisir, culture et tourisme (UQTR), pour ses commentaires sur la méthodologie de la recherche.

Table des matières

LISTE DES ACRONYMES.....	vi
FAITS SAILLANTS.....	vii
INTRODUCTION.....	1
1. PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Contexte de la recherche.....	3
1.1.1 Mesures en matière d'ÉDI exigées par le PCRC.....	3
1.1.2 Financement de l'écosystème de la recherche au Canada.....	4
1.1.3 Définitions de l'équité, de la diversité et de l'inclusion.....	6
1.2 Mesures en matière d'ÉDI au sein des universités.....	8
1.2.1 Débats dans l'actualité québécoise.....	8
1.2.2 Nouvelles plaintes devant les tribunaux.....	11
1.2.3 Documentation sur les situations-problèmes d'ÉDI.....	11
1.3 But, objectifs et questions de recherche.....	12
2. REVUE DE LA LITTÉRATURE ET DES MESURES D'ÉDI.....	14
2.1 État de l'ÉDI chez les membres du corps professoral.....	14
2.1.1 Femmes.....	15
2.1.2 Membres d'une minorité visible.....	19
2.1.3 Femmes membres d'une minorité visible.....	21
2.1.4 Membres en situation de handicap ou de maladie.....	24
2.1.5 Membres d'une minorité sexuelle ou de genre – LGBTQ2+.....	28
2.1.6 Membres d'une minorité linguistique.....	30
2.1.7 Appréciation de la littérature recensée.....	32
2.2 Mesures d'ÉDI au sein des universités.....	33
2.2.1 Charte Athena SWAN.....	34
2.2.2 Charte de Scarborough.....	35
2.2.3 Adoption de politiques universitaires en matière d'ÉDI.....	37
2.2.4 Comité ÉDI, bureau et embauche de conseiller·ères.....	38
2.2.5 Autres mesures découlant des politiques en matière d'ÉDI.....	39
2.2.6 Politiques de lutte contre le racisme.....	40
2.2.7 Plans d'action pour les personnes autochtones.....	43
2.2.8 Quelques mesures phares	44

3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	45
3.1 Type d'étude, approche et stratégies de recherche.....	45
3.2 Méthode de collecte des données.....	46
3.2.1 Guides d'entrevue semi-dirigée.....	46
3.3 Population à l'étude et population cible.....	47
3.3.1 Méthode d'échantillonnage et portrait de l'échantillon.....	47
3.3.2 Stratégies de recrutement.....	49
3.4 Traitement, analyse et interprétation des données.....	50
3.5 Précautions éthiques.....	50
3.5.1 Certificat éthique délivré par un CEREH et renouvellement.....	50
3.5.2 Processus de consentement libre, éclairé et continu.....	51
3.5.2.1 Lettre d'information.....	51
3.5.2.2 Formulaire de consentement.....	51
3.5.3 Conservation des données recueillies.....	52
3.6 Forces et limites de la recherche.....	52
4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	53
4.1 Perception générale face aux situations-problèmes d'ÉDI.....	53
4.1.1 Femmes.....	54
4.1.2 Membres d'une minorité visible.....	62
4.1.3 Femmes membres d'une minorité visible.....	67
4.1.4 Membres en situation de handicap.....	69
4.1.5 Membres d'une minorité sexuelle ou de genre – LGBTQ2+.....	72
4.1.6 Membres d'une minorité linguistique.....	77
5. PISTES ÉVENTUELLES.....	82
5.1 Orientations pour l'action.....	82
5.2 Recommandations.....	84
CONCLUSION.....	85
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	87
APPENDICES.....	106
1. Certificat éthique et renouvellement.....	107
2. Guide d'entrevue semi-dirigé.....	110

Liste des acronymes

ACPPU Association canadienne des professeures et professeurs d'université

CCRC Comité de coordination de la recherche au Canada

CDPDJ Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

CDPC Commission des droits de la personne du Canada

CEREH Comités d'éthique de la recherche sur les êtres humains

CPVP Commissariat à la protection de la vie privée

CRSH Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

CRSNG Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada

CVRC Commission de vérité et réconciliation du Canada

ÉDI Équité, diversité, inclusion

FRQ Fonds de recherche du Québec

FRQNT Fonds de recherche du Québec – Nature et technologies

FRQS Fonds de recherche du Québec – Santé

FRQSC Fonds de recherche du Québec – Société et culture

HDI Harcèlement, discrimination et incivilité

IRSC Instituts de recherche en santé du Canada

LGBTQ2+ lesbiennes, gais, bisexuels, transgenres, *queer*, bispirituels ou autres identités ou expressions de genre socialement marginalisées

PCRC Programme des chaires de recherche du Canada

PANDC Personnes autochtones, noires (ou racisées) et de couleur

SHS Sciences humaines et sociales

STIMM Sciences, technologies, ingénierie, mathématiques et médecine

Faits saillants

- Les relations entre collègues sont généralement bonnes, à quelques exceptions près. Le sexisme/racisme/homophobie et autres manifestations sont « subtiles » ou indirectes; elles prennent la forme de microagressions;
- Certaines situations-problèmes dégénèrent parfois en conflit entre collègues, renvoyant aux mécanismes prévus dans les politiques universitaires sur le harcèlement, la discrimination et les incivilités, qui semblent inopérants pour les solutionner;
- De forts sentiments d'iniquité sont perçus face à l'absence de prise en compte de la diversité, ce qui conduit à une exclusion réelle ou symbolique liée principalement à : 1) une culture organisationnelle axée sur la concurrence entre les collègues et la « méritocratie »; 2) la condition de mère (monoparentales) de jeunes enfants; 3) l'origine ethnoculturelle, l'orientation sexuelle ou de genre ou une situation de handicap ou de maladie (grave ou chronique), etc.;
- L'entrée en fonction s'accompagne souvent de lourdes tâches administratives, alors que la progression passe par la recherche; phénomène qui se prolonge chez les femmes au-delà de la permanence et qui tend à retarder la titularisation;
- Un problème transversal concerne les congés de maternité et, dans une moindre mesure, les congés parentaux ou sabbatiques, qui soulèvent la difficile articulation entre le travail et la vie personnelle ou familiale;
- On note l'absence de lieux et d'espaces dédiés aux échanges et aux discussions portant sur les enjeux relatifs aux situations-problèmes et aux mesures d'ÉDI : les assemblées départementales, les conseils facultaires et autres instances universitaires sont peu propices et enclins à mettre ces questions sensibles à l'ordre du jour. Par ailleurs, les syndicats sont encore peu mobilisés en matière d'ÉDI, ne disposant pas tous d'un tel comité;
- Une partie significative de la vie universitaire se déroule dans l'informel (en marge d'une réunion, autour d'un repas, lors d'un 5@7, etc.), où se retrouvent moins fréquemment les collègues arrivant de l'étranger, ayant de jeunes enfants, étant en situation de handicap ou de maladie (grave ou chronique) ou qui ne maîtrisent pas la langue de la majorité;
- Puisque ce sont les organismes subventionnaires fédéraux qui introduisent et maintiennent les exigences d'ÉDI, les universités agissent encore trop en lien avec les occasions de financement. Il y a encore peu de sensibilisation face aux défis et enjeux en matière d'ÉDI, en marge des demandes de fonds. C'est à l'embauche que ces mesures sont les plus déterminantes;
- Sur le plan des aménagements visant à solutionner de manière concrète des situations-problèmes d'ÉDI, à la suite de demandes formulées par les membres concerné·es, parfois de manière répétée, entraînant stress et surcharge, les limites sont vite atteintes, en l'absence d'un budget institutionnel conséquent pour les financer au-delà des ressources conventionnées.

Introduction

Ce rapport de recherche¹ présente les résultats obtenus à la suite d'une étude exploratoire menée auprès de 21 membres du corps professoral au sein de neuf universités québécoises, appartenant à l'un et/ou l'autre des groupes désignés², mais sans s'y limiter. Les membres appartenant à de tels groupes sont déterminés par la Loi fédérale sur l'équité en matière d'emploi³ et la Loi québécoise sur l'accès à l'égalité en emploi⁴.

La présente recherche vise notamment à explorer et à décrire les difficultés éprouvées au cours de la carrière professorale, dont l'avancement peut être freiné en raison d'obstacles découlant d'enjeux d'équité, de diversité et d'inclusion (ÉDI), et dont les effets se font sentir à long terme, tant dans la vie professionnelle que personnelle ou familiale. Les situations-problèmes évoquent des expériences qui varient selon les parcours et les disciplines concernées; certaines attestant d'entraves moins conjoncturelles que structurelles. Elles permettent également d'apprécier les diverses actions menées en matière d'ÉDI au sein des différentes universités québécoises et la manière dont les membres du corps professoral s'y impliquent. Sans surprise, ces situations-problèmes ciblent l'enjeu crucial des faibles ressources financières consenties par les administrations universitaires. Celles-ci se limitent généralement à l'adoption d'une politique institutionnelle et à l'embauche de conseiller·ères en ÉDI, outre des mécanismes déjà existants de règlements des différends, qui se révèlent relativement inopérants jusqu'à ce jour.

Après avoir dépeint le contexte et la démarche de recherche, le rapport présente une revue de la littérature qui dégage les constats établis par des chercheur·ses dans divers contextes universitaires comparables, un peu partout dans le monde. Il présente également des pistes d'action envisagées en réponse aux situations-problèmes vécues par des collègues et la mise en œuvre des mesures d'ÉDI dans les universités. Les travaux recensés saluent certaines avancées et une plus grande volonté d'agir, mais dénoncent la lenteur avec laquelle les institutions mettent en œuvre des actions structurantes et les faibles résultats obtenus.

¹ La présente recherche est initiée par des professeur·es membres du Comité ÉDI de la FQPPU, en septembre 2019, visant à documenter les situations-problèmes d'ÉDI vécues par des membres du corps professoral, dont les difficultés sur l'avancement de la carrière. Interrompue, en 2020, en raison des mesures sanitaires en vigueur, la collecte des données se poursuit en 2021 et conduit, après analyse, au dépôt de la version préliminaire de recherche, au printemps 2023. À la suite d'une étape d'appréciation par les pairs, des corrections lui sont apportées, menant au dépôt de la version finale du rapport de recherche, en décembre 2023.

² Malgré les trois stratégies de recrutement, aucun membre du corps professoral au sein d'universités québécoises appartenant aux autochtones ne participe à la recherche.

³ Les quatre groupes désignés par la *Loi sur l'équité en matière d'emploi*, du gouvernement fédéral, sont les femmes, les membres de minorités visibles, les personnes en situation de handicap et les autochtones. <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/ministere/portefeuille/travail/programmes/equite-emploi.html>

⁴ Au Québec, la *Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics*, en vigueur depuis 2001, désigne un cinquième groupe : les membres d'une minorité ethnique. <https://www.cdpdj.qc.ca/fr/vos-droits/lois-qui-protagent-vos-droits/LAEE>

En outre, la culture « productiviste » ou « de l'excellence » entretenue par les administrations universitaires et les organismes subventionnaires, mettant en concurrence les membres du corps professoral pour l'obtention de postes, de fonds de recherche, de charges administratives ou de promotion, ajoute à la complexité des situations-problèmes. L'expérience paraît particulièrement difficile chez les membres du corps professoral au cours de la période précédant l'obtention de la permanence, à qui l'on tend à confier de nombreuses responsabilités administratives, dont celles de siéger aux comités institutionnels d'ÉDI, qui accaparent le temps de travail et peuvent conduire à de la surcharge, surtout chez les mères de jeunes enfants.

À l'issue de cette première phase de recherche, les principaux termes de la réflexion sont clarifiés et dépeints avec suffisamment de nuances. À ce titre, les réalités vécues et les principaux défis et enjeux entourant la mise en œuvre de mesures en matière d'ÉDI, dans les universités québécoises, sont souvent enclins à n'envisager ce chantier qu'à travers la loupe budgétaire. Enfin, des pistes éventuelles porteuses sont identifiées pour mener une action collective forte, empreinte des valeurs de respect et de solidarité.

1. Problématique

Depuis 2017, les universités canadiennes doivent soumettre au Programme des chaires de recherche du Canada (PCRC) un Plan d'action en matière d'ÉDI pour être admissibles à des subventions. Dans la foulée, elles procèdent à des déclarations, à la formation de comités et à l'adoption de politiques ou de règlements en la matière pour attester de leur engagement. D'autres organismes subventionnaires emboîtent le pas, transformant ainsi l'écosystème de la recherche au Canada.

Cette première section présente le contexte général de la recherche, soit l'historique de l'implantation des nouvelles mesures en matière d'ÉDI adoptées par les organismes subventionnaires et leurs définitions. Puis, le but et les objectifs visés par la présente recherche sont présentés, de même que les questions qui en découlent.

1.1 Contexte de la recherche

Dès 2003, huit professeures⁵ déposent, avec le soutien de l'Association canadienne des professeures et professeurs d'université (ACPPU), une plainte contre le PCRC, instauré par le gouvernement fédéral, en 2000. Elles dénoncent alors l'opacité entourant l'attribution des chaires dont le programme ne comporte aucune obligation en termes de reddition de comptes ou de transparence.

En 2006, le Tribunal canadien des droits de la personne rend son verdict, dans une Entente de règlement conduisant à la réforme du PCRC. Par la suite, les protestations se poursuivent en lien avec les cibles du Programme, notamment concernant les membres de minorités visibles (Helmer, 2016). Cette deuxième plainte conduit à l'ajout d'un Addenda au jugement initial, en 2019⁶. L'Entente de règlement mène à l'adoption des diverses mesures en matière d'ÉDI exigées aux institutions universitaires par le PCRC.

1.1.1 Mesures en matière d'ÉDI exigées par le PCRC

Pour conserver leur admissibilité au PCRC, les universités qui détiennent cinq chaires de recherche du Canada ou plus sont tenues d'élaborer et de mettre en œuvre un plan d'action en matière d'ÉDI. Ce plan doit viser à « remédier à la sous-représentation des personnes des quatre groupes désignés (femmes, personnes en situation de handicap, membres d'une minorité visible et autochtones) dans

⁵ Marjorie Griffin Cohen, Louise Forsyth, Glenis Joyce, Audrey Kobayashi, Shree Mulay, Susan Prentice et les regrettées Wendy Robbins et Michèle Ollivier.

⁶ Programme des chaires de recherche du Canada (PCRC). Addenda de 2019 à l'Entente de règlement ratifié en 2006. https://www.chairs-chaire.gc.ca/program-programme/equity-equite/2019_addendum-fra.aspx

l'attribution des chaires »⁷. De plus, les universités doivent publier et soumettre ce plan au PCRC pour ne pas voir suspendre « leur versement de fonds et l'évaluation par les pairs des candidatures présentées dans le cadre du Programme » (*Ibid.*). Les universités doivent également informer le PCRC des progrès qu'elles réalisent dans la mise en œuvre de leur plan d'action et dans l'atteinte de leurs objectifs, avant décembre 2027. Au terme de ce délai, « un établissement qui n'aura pas atteint ses cibles ne pourra soumettre une nouvelle candidature au Programme. Il en sera ainsi tant que ses cibles ne seront pas atteintes » (*Ibid.*). Parallèlement au PCRC, tout l'appareil gouvernemental canadien révisé ses lignes directrices en matière d'ÉDI, dont la fonction publique fédérale et provinciale, de même que les organismes subventionnaires, menant à une vaste réflexion sur le financement de l'écosystème de la recherche au Canada.

1.1.2 Financement de l'écosystème de la recherche au Canada

En 2018, dans le prolongement des initiatives menées en matière d'ÉDI, le Comité de coordination de la recherche au Canada (CCRC)⁸ mène des consultations sur les « obstacles systémiques et les préjugés auxquels se heurtent les groupes sous-représentés ou en quête d'équité dans le milieu de la recherche [...], ainsi que sur les mécanismes qui permettent d'assurer un accès plus équitable aux fonds et aux occasions de recherche »⁹.

Dès 2019, sous la coordination du CCRC, les trois conseils subventionnaires fédéraux identifient des initiatives interorganismes. Ils se dotent notamment d'un Énoncé sur l'ÉDI¹⁰, d'un *Plan d'action pour l'ÉDI (2018-2025)*¹¹, de la *Charte Dimensions Équité, diversité et inclusion Canada*¹², d'un *Plan stratégique avec de nouvelles orientations à l'appui de la recherche et de la formation en recherche autochtone (2019-2022)*¹³. Quant au Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG), il met sur pied un programme de Subventions de renforcement de la capacité des établissements en matière d'ÉDI¹⁴. Dans une

⁷ PCRC. *Guide d'administration des programmes de chaires*. https://www.chairs-chaire.gc.ca/program-programme/admin_guide-fra.aspx#exigences_equite

⁸ Comité de coordination de la recherche du Canada (CCRC). <https://www.canada.ca/fr/comite-coordination-recherche.html>

⁹ CCRC. Renforcement de l'ÉDI en recherche. <https://www.canada.ca/fr/comite-coordination-recherche/priorites/equite-diversite-inclusion-recherche.html>

¹⁰ CRSNG. Énoncé des trois organismes sur l'ÉDI. https://www.nserc-crsng.gc.ca/InterAgency-Interorganismes/EDI-EDI/index_fra.asp

¹¹ CRSNG. *Plan d'action des trois organismes pour l'ÉDI (2018-2025)*. https://www.nserc-crsng.gc.ca/InterAgency-Interorganismes/EDI-EDI/Action-Plan_Plan-dAction_fra.asp

¹² CRSNG. *Charte Dimensions Équité, diversité et inclusion Canada*. <https://publications.gc.ca/site/fra/9.878686/publication.html>

¹³ CCRC. *Plan stratégique sur les nouvelles orientations à l'appui de la recherche et de la formation en recherche autochtone au Canada (2019-2022)*. <https://www.canada.ca/fr/comite-coordination-recherche/priorites/recherche-autochtone/plan-strategique-2019-2022.html>

¹⁴ CRSNG. Subventions de renforcement de la capacité des établissements en matière d'ÉDI. https://www.nserc-crsng.gc.ca/Institutions-Etablissements/EDI-Capacity_fra.asp

première mouture, l'organisme octroie 5,3 M\$ à 15 universités, dont trois au Québec¹⁵, pour les soutenir dans leur transition en matière d'ÉDI. Pour ce qui est du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), il élabore un *Guide pour aborder les considérations liées à l'ÉDI dans les demandes de subvention de partenariat*¹⁶. Il se dote également d'un *Tableau de bord sur l'ÉDI* qui présente les statistiques relatives aux données à déclaration volontaire recueillies auprès des chercheur·ses financé·es¹⁷. Enfin, il met sur pied un Comité consultatif sur la lutte contre le racisme à l'endroit des membres d'une minorité visible dans les programmes de recherche et de formation en recherche¹⁸.

Au Québec, les trois Fonds de recherche (FRQ) se dotent d'un plan stratégique (2018-2022)¹⁹, où ils s'engagent à « mettre en œuvre des mesures concrètes afin de contribuer à augmenter l'ÉDI dans la communauté scientifique qu'ils soutiennent » (p. 15). Parallèlement, le FRQNT met en place des critères d'évaluation dans l'ensemble des programmes réguliers de subventions de recherche, basés sur les *Lignes directrices sur l'ÉDI*²⁰ des FRQ. À noter que « l'évaluation de ces critères ne porte pas sur la composition des équipes ou des regroupements de recherche, mais plutôt sur les actions qui ont été ou qui seront mises en place » (*Ibid.*). Ces actions « posées ou planifiées » se rapportent à « un engagement ferme et une démarche cohérente pour favoriser l'ÉDI » (*Ibid.*), en formation, en recherche et en implication dans la collectivité, au sein de chaque université québécoise. Ces documents sont suivis d'une *Stratégie en matière d'ÉDI (2021-2026)*²¹ et d'un document, intitulé : *Pratiques innovantes en ÉDI par les organismes subventionnaires*, préparé par le Réseau interuniversitaire québécois pour l'équité, la diversité et l'inclusion (RIQEDI, 2022)²².

Parallèlement à ces étapes, le CRSH et les FRQ formulent et publient une définition distincte pour chacun des trois concepts mobilisés par l'ÉDI.

¹⁵ Les trois universités québécoises sont : HEC Montréal, l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

¹⁶ CRSH. *Guide pour aborder les considérations liées à l'ÉDI dans les demandes de subvention de partenariat*. https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/apply-demande/guides/partnership_edi_guide-partenariats_guide_edi-fra.aspx

¹⁷ CRSH. *Tableau de bord sur l'ÉDI*. https://www.sshrc-crsh.gc.ca/about-au_sujet/edi/participation-fra.aspx

¹⁸ CRSH. Comité consultatif sur la lutte contre le racisme à l'endroit des personnes noires dans les programmes de recherche et de formation en recherche https://www.sshrc-crsh.gc.ca/about-au_sujet/governance-gouvernance/committees-comites/racism-racisme-fra.aspx

¹⁹ FRQ. *Plan stratégique (2018-2022)*. <https://frq.gouv.qc.ca/nature-et-technologies/plan-strategique-2018-2022/>

²⁰ FRQ (2022). *Lignes directrices sur l'ÉDI*. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/12/frqnt_ÉDI_lignes_directrices2022dec_fr.pdf

²¹ FRQ. *Stratégie en matière d'ÉDI (2021-2026)*. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/07/frq_strategieedi_fr-2.pdf

²² RIQEDI (2022). *Pratiques innovantes en ÉDI par les organismes subventionnaires*. <https://rqedi.com/publications/publication-du-rapport-pratiques-innovantes-en-edi-par-les-organismes-subventionnaires/>

1.1.3 Définitions de l'équité, de la diversité et de l'inclusion

Pour le CRSH, la définition de l'équité, de la diversité et de l'inclusion « est adaptée des Pratiques exemplaires en matière d'ÉDI en recherche », du fonds Nouvelles frontières en recherche²³. Les définitions du CRSH sont les suivantes²⁴ :

- **L'équité** consiste à éliminer les obstacles et les préjugés d'ordre systémique afin que toutes les personnes aient les mêmes possibilités de présenter des demandes aux concours du Fonds et tirent les mêmes avantages de ces concours.
 - Pour y parvenir, toutes les personnes qui évoluent dans l'écosystème de la recherche doivent bien comprendre les obstacles d'ordre systémique auxquels se heurtent les personnes des groupes désignés (femmes, personnes handicapées, autochtones, membres de minorités racialisées et personnes des communautés LGBTQ2+) et mettre en place des mesures efficaces pour y remédier.
- **La diversité** se définit par les différences en matière de race, de couleur, de lieu d'origine, de religion, de statut d'immigrant ou de nouvel arrivant, d'origine ethnique, d'aptitudes, de sexe, d'orientation sexuelle, d'identité de genre, d'expression de genre et d'âge.
 - La diversité de points de vue et d'expériences est essentielle pour atteindre l'excellence en recherche et en formation.
- **L'inclusion** désigne la pratique visant à s'assurer que toutes les personnes sont valorisées et respectées pour leurs contributions et qu'elles reçoivent le même soutien.
 - L'intégration de tous les membres de l'équipe et le soutien qui leur est offert sont indispensables pour atteindre l'excellence en recherche et en formation.

²³ CRSH. *Pratiques exemplaires en matière d'ÉDI en recherche*. <https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/nfrf-fnfr/edi-fra.aspx>

²⁴ CRSH. Définitions de l'ÉDI. https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/apply-demande/guides/partnership_edi_guide-partenariats_guide_edi-fra.aspx#annexe-a

Quant aux FRQ, ses définitions sont les suivantes²⁵ :

« L'**équité** renvoie à un traitement juste, visant notamment l'élimination des barrières systémiques qui désavantagent certains groupes. Un traitement équitable n'est pas nécessairement identique pour tous et toutes, mais tient compte des différentes réalités, présentes ou historiques, afin que toutes les personnes aient accès aux mêmes opportunités en matière de promotion et de soutien à la recherche » (*Ibid.*).

« La **diversité** renvoie à la présence, au sein de l'écosystème de la recherche et de la société, de personnes provenant de différents groupes, ce qui favorise l'expression de points de vue, d'approches et d'expériences variés, incluant ceux des groupes sous-représentés » (*Ibid.*).

« L'**inclusion** renvoie à la mise en place de pratiques permettant à l'ensemble des membres de la société d'être et de se sentir valorisés, soutenus et respectés, en portant une attention particulière aux groupes sous-représentés au sein de la communauté de la recherche et dans la recherche elle-même » (*Ibid.*).

Aux fins de la présente recherche, ce sont les définitions des FRQ qui sont retenues, puisqu'elles s'appliquent aux situations-problèmes soulevées au sein des universités québécoises. Au Québec, cinq groupes de personnes sont dits « sous-représentés », selon le *Programme d'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics*²⁶, soit :

- Les **femmes**;
- Les **personnes handicapées** identifiées dans la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale;
- Les **minorités visibles**, c'est-à-dire les personnes autres que les autochtones, qui ne sont pas de couleur blanche;
- Les **minorités ethniques**²⁷, c'est-à-dire les personnes autres que les autochtones et les personnes de minorités visibles, dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais;
- Les **autochtones**, c'est-à-dire les peuples des Premières Nations, les Inuits et les Métis du Canada.

²⁵ FRQ. Définition de l'ÉDI. <https://frq.gouv.qc.ca/equite-diversite-et-inclusion-ÉDI/>

²⁶ *Programme d'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics du Québec*.
<https://www.cdpcj.qc.ca/fr/nos-services/activites-et-services/en-savoir-plus-sur-les-programmes-daccés-legalite-en-emploi>

²⁷ Aux fins de la présente étude, la catégorie « minorité ethnique » regroupe notamment les membres du corps professoral qui s'auto-identifient comme membre d'une minorité linguistique.

1.2 Mesures en matière d'ÉDI au sein des universités

Au sein des universités, au Québec comme ailleurs dans le monde, le financement de la recherche repose sur l'évaluation de comités de pairs, basée sur la pertinence des projets soumis et la valeur du dossier des candidatures. En matière d'ÉDI les organismes subventionnaires s'entendent toutefois sur le fait que trop peu d'importance est accordée à la singularité des profils et des parcours dans la carrière professorale, au profit d'un principe de « méritocratie ». Le besoin des nouvelles mesures découle ainsi du fait que tous·tes les candidat·es à ces occasions de financement ne s'y engagent pas à armes égales. À preuve, nombre d'articles publiés dans les médias, au cours des deux dernières décennies, illustrent des situations-problèmes en matière d'ÉDI, au sein des universités, pour lesquelles nous présentons les plus récents débats dans l'actualité québécoise.

1.2.1 Débats dans l'actualité québécoise

En juillet 2020, à l'occasion du 20^e anniversaire de l'adoption de la *Loi québécoise sur l'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics*, Québec Science publie un dossier soulignant le peu de diversité au sein du corps professoral au sein des universités québécoises. À l'exception de l'Université Bishop's, les universités québécoises n'atteignent pas leurs cibles. « Du côté des membres d'une minorité visible, l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), HEC Montréal et Polytechnique Montréal affichent toutefois les meilleurs résultats, tous au-delà de 20 % » (Guillemette, 2020). Ces taux conduisent l'auteure à statuer que l'entrée en vigueur des cibles du PCRC n'est que mieux justifiée pour les atteindre.

En octobre 2020, dans la foulée du deuxième confinement lié à la pandémie de COVID-19, une lettre ouverte dans les médias appelle à mettre un terme à « la discrimination systémique » à l'endroit des parents et, surtout, des mères qui assument une grande part de la charge mentale et émotionnelle dans leur vie privée, qu'il soit question des tâches domestiques, des soins aux enfants ou de l'organisation familiale. Dans cette lettre, Laroche et al. (2020) concluent que pour « que le système tienne le coup, les directions universitaires et les comités d'évaluation doivent garantir aux professeures que ces tâches relationnelles seront visibilisées, estimées et comptabilisées » dans le dossier universitaire.

En mars 2022, cinq appels de candidatures par l'Université Laval pour un programme de Chaire de recherche du Canada font couler beaucoup d'encre, car y sont exclus « les hommes blancs en situation de non-handicap ». Cette « exclusion », exigée en vue de favoriser « les personnes possédant les compétences requises et s'étant auto-identifiées comme membre d'au moins l'un des quatre groupes sous-représentés » (Dion-Viens, 2022), s'inscrit dans la foulée des cibles que les universités cherchent à atteindre, conformément aux nouvelles mesures exigées par le PCRC; exigence qui, aux yeux de Fleury (2023a), va à l'encontre des principes d'équité prônés par le PCRC.

Par la suite, on fait état dans les médias qu'il s'avère difficile d'appliquer uniformément les mesures du PCRC, d'une université à l'autre, en raison de facteurs liés à la distribution entre hommes et femmes et à la diversité au sein d'une population fortement homogène. Dans ce contexte, l'Université Laval milite pour que « les critères d'octroi des Chaires de recherche du Canada, qui favorisent les groupes désignés, soient basés sur la diversité québécoise plutôt que sur celle de l'ensemble du pays » (Lavoie, 2023). Face à ce souhait, Blum (2022) conclut que, dans un billet publié sur le site Web *The Conversation*, face à la « diversité dans les universités, l'application de critères homogènes s'avère contre-productive ».

Le 13 avril 2022, ces débats dans l'actualité amènent la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) à clarifier sa position dans un article publié dans *Le Devoir*, notamment en lien avec les moyens utilisés par certaines universités pour atteindre leurs cibles. Ainsi, face à la sous-représentation présente au sein des organismes publics québécois, dont les universités, la CDPDJ rappelle que : « Le processus de sélection qui privilégie l'une ou des catégories de personnes [appartenant à l'un et/ou l'autre des groupes désignés] ne constitue pas de la "discrimination positive"; terme inapproprié pour expliquer les mesures d'accès à l'égalité en emploi, car chaque organisme public doit nécessairement prendre des mesures ciblées pour une période donnée afin de rectifier cette situation » (Pierre et Tessier, 2022). Myrlande Pierre, vice-présidente de la CDPDJ, précise toutefois que les universités ne doivent pas réserver des postes à certains groupes, mais favoriser les personnes appartenant aux groupes désignés, à compétences égales.

Le 18 novembre 2022, une lettre d'opinion, signée par quatre membres du corps professoral d'universités québécoises, est publiée dans *La Presse* au sujet des critères d'évaluation sur l'ÉDI dans le cadre des demandes de bourses d'excellence adressées aux FRQNT par les étudiant·es de cycles supérieurs²⁸. Les auteur·es y voient compromise « la liberté universitaire » et maintiennent que ces nouveaux critères « amalgament le principe de l'excellence scientifique, normalement défendu par les FRQ » (Bernadet et Gingras, 2022). Ces derniers rappellent qu'une lettre transmise aux FRQ, signée par 140 universitaires, le 27 avril 2022, les alerte « sur ces amalgames, les conséquences dommageables pour la population étudiante, et pour le devenir de la recherche fondamentale »²⁹.

²⁸ À noter que l'évaluation de ces critères ne porte pas sur la composition des équipes ou des regroupements de recherche, mais plutôt sur la prise en compte de la diversité dans le projet de recherche (FRQ, 2022).

²⁹ Lettre adressée au Scientifique en chef, Rémi Quirion (2022, 27 avril).
https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vTWv_0ugChYhCYW4pncWJ3Gyllw5Wzs5xKSch69SgWQwNWo0Ng90APh9lc-I0OvvucppL07m3zIuk3k/pub

Le 8 décembre 2022, en réplique à cette lettre, le Scientifique en chef, Rémi Quirion, maintient qu'il importe de « favoriser le lien entre la science et la société, dont les principes d'ÉDI, [car] les bénéfices de leur prise en compte sont largement documentés » (Quirion, 2022). C'est dans ce contexte que les candidat·es à une bourse d'excellence ou à une subvention de recherche sont invité·es à y « réfléchir [...], dans le but de prévenir les biais ou angles morts possibles dans la démarche de recherche et ainsi améliorer leurs projets » (*Ibid.*). La réplique cite également quelques exemples où l'ÉDI s'avère une « plus-value dans la réflexion méthodologique d'un projet de recherche » (*Ibid.*). Elle se termine en rassurant la communauté universitaire sur le fait que ces critères « ne puissent en aucun cas pénaliser une demande » (*Ibid.*) et que les FRQ « sont ouverts à poursuivre le dialogue pour apporter les correctifs nécessaires aux règles des programmes » (*Ibid.*).

Le 14 décembre 2022, en réponse à cette réplique du Scientifique en chef du Québec, des membres du corps professoral de trois universités québécoises relancent l'invitation aux professeur·es à signer la lettre du 27 avril 2022, dont la liste passe de 140 à 911³⁰.

En janvier 2023, concernant les critères d'évaluation des demandes de bourses adressées aux FRQ, cinq professeures publient que « la prise en compte de l'ÉDI permet d'améliorer l'évaluation de l'excellence. [...] Que les critères traditionnels peuvent exclure des candidatures de haut potentiel et ne pas être optimaux pour évaluer la qualité de projets » (Langelier et al., 2023). À cet effet, elles dénoncent le fait que les évaluations basées uniquement sur le relevé de notes, les reconnaissances ou les réalisations scientifiques vont souvent à l'encontre des « cheminements atypiques ou non linéaires (grossesse, proche aidance, maladie retour aux études), origine ethnoculturelle et genre » (*Ibid.*). Pour cette raison, elles appellent les organismes subventionnaires à réitérer des mesures en matière d'ÉDI, puisqu'ils font appel à davantage de « créativité et d'ouverture à la nouveauté » (*Ibid.*).

Enfin, le 25 janvier 2023, Rémi Quirion, publie dans son message annuel, que, « [m]ême si nous avons l'appui d'une grande majorité des participant·es dans les diverses démarches de consultation, peut-être sommes-nous allés trop vite dans l'intégration de l'ÉDI [...] dans nos programmes. [C'est pourquoi] nous avons décidé de nous ajuster. Nous allons davantage prendre la voie de la promotion pour les années à venir »³¹.

³⁰ Il est à noter que cette relance faisait référence à des critères qui n'existaient déjà plus au moment où les autres signataires se joignaient à la liste initiale, puisque les critères des FRQ avaient été modifiés, à la suite des rétroactions reçues par les personnes évaluatrices et de la communauté, à l'été 2023.

³¹ FRQ. Message du scientifique en chef : des chantiers ponctueront l'année 2023.
<https://frq.gouv.qc.ca/message-du-scientifique-en-chef-des-chantiers-ponctueront-lannee-2023/>

1.2.2 Nouvelles plaintes devant les tribunaux

Le 29 novembre 2022, en dépit des précisions apportées par l'Université Laval sur l'obligation d'atteindre ses cibles en matière d'ÉDI pour être éligibles au PCRC, trois nouvelles plaintes sont déposées devant des tribunaux. L'une d'elles est déposée à la Commission des droits de la personne du Canada (CDPC) et l'autre à la CDPDJ, concernant son Appel de candidatures à cinq chaires de recherche du Canada. La prétention sous-jacente à ces plaintes se rapporte au « racisme inversé » (Morrisette-Beaulieu, 2022).

Quant au formulaire d'auto-identification à déclaration volontaire qui accompagne l'Appel de candidatures, une troisième plainte est déposée au Commissariat à la protection de la vie privée (CPVP), en lien avec la « violation du droit à la vie privée » (Fleury, 2023b).

Sans prendre position sur l'issue du traitement de ces plaintes, on note qu'un climat d'opposition et de remise en question face à l'ÉDI entoure l'application des nouvelles mesures des FRQ, chez environ 10 % des membres du corps professoral des universités québécoises³².

1.2.3 Documentation sur les situations-problèmes d'ÉDI

Une autre difficulté réside dans le fait que les situations-problèmes d'ÉDI ne sont pas ou peu documentées. Par exemple, les données brutes détenues par les organismes subventionnaires et les universités québécoises, au sujet de l'appartenance des membres du corps professoral à l'un ou l'autre des groupes désignés, sont confidentielles, selon la *Loi sur la protection des renseignements personnels*³³. Ces données sont recueillies soit par le biais d'un formulaire d'autodéclaration en équité en matière d'emploi, tel que complété par un·e candidat·e au terme d'un processus d'embauche, soit par celui d'un questionnaire d'auto-identification obligatoire³⁴, par tous les candidat·es et titulaires d'octroi obtenus dans le cadre d'un programme des FRQ³⁵. Il s'agit d'un processus effectué à des fins de dotation et de planification des mesures en matière d'ÉDI. Toutefois, « [b]ien que de nombreux établissements s'efforcent de recueillir des informations sur la représentation des groupes désignés par le gouvernement

³² Rappelons que l'invitation à signer la lettre est transmise à l'ensemble des membres du corps professoral des universités québécoises, soit 911 signatures sur un total d'environ 10 000 professeur·es.

³³ Des résultats agrégés seront toutefois diffusés par les FRQ, en 2023-2024. À noter que certaines données sont déjà diffusées par des organismes subventionnaires fédéraux, tels que le CRSH.

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrJoiZmU1YjAxYjYtYWU0Yy00YmU4LWJhZDItdmRhNWViMzA3NGI4IiwidCI6ImZiZWYwNzk4LTlwZTMtNGJINy1iZGM4LTM3MjAzMjYxMGY2NSJ9>

³⁴ Bien que le questionnaire soit obligatoire, chaque question comprend le choix de réponse : « Je préfère ne pas répondre ».

³⁵ FRQ. Qui doit remplir le questionnaire d'auto-identification?
https://frqnet.frq.gouv.qc.ca/Documents/FAQ_EDI.pdf

fédéral (femmes, membres d'une minorité visible, personnes handicapées et autochtones), ils ne mettent pas ces informations à la disposition des associations de professeur·es »³⁶. Cette absence d'information sur la sous-représentation de membres du corps professoral appartenant à l'un et/ou l'autre des groupes désignés, par université, ventilée selon le rang de carrière, ne favorise pas l'acceptabilité sociale des mesures en matière d'ÉDI, auxquelles le PCRC a recours pour atteindre ses cibles, comme c'est le cas à l'Université Laval.

Face à la mince documentation disponible sur les situations-problèmes d'ÉDI, à débiter par un portrait fiable de la sous-représentation des membres du corps professoral appartenant à l'un et/ou l'autre des groupes désignés, la présente recherche s'inscrit dans le contexte des préoccupations portant sur les modalités d'application de mesures ciblées, alors que les études manquent pour s'en donner une idée plus juste.

La prochaine section présente le but et les objectifs visés par la recherche, de même que les questions qui en découlent.

1.3 But, objectifs et questions de recherche

Le but de cette recherche vise à mieux connaître et comprendre les obstacles individuels et institutionnels rencontrés chez certains membres du corps professoral appartenant à l'un et/ou l'autre des groupes désignés, mais sans s'y limiter, au sein des universités québécoises.

Quant à ses objectifs, ils visent à décrire et à analyser leurs perceptions face à l'ÉDI, de même qu'à explorer les difficultés dans l'avancement de la carrière professorale et dans la vie personnelle ou familiale. Ils visent également à évaluer les conséquences de ces difficultés, en vue de proposer des pistes de réflexion et des moyens d'action, de même que de formuler des recommandations, en vue de mieux baliser les modalités d'application des mesures en matière d'ÉDI, pouvant notamment avoir une incidence sur la mise à jour des politiques actuelles.

Les questions de recherche découlant du but et des objectifs visés sont :

- Quelles sont les perceptions chez les membres du corps professoral au sujet des difficultés à jouir pleinement de leurs droits en matière d'ÉDI?;
- Quelles sont les difficultés induites par des situations vécues dans l'avancement de la carrière professorale?;
- Quelles sont les conséquences de ces difficultés sur les plans professionnels et dans la vie personnelle ou familiale?;

³⁶ ACPPU. Données sur l'équité. <https://www.caut.ca/fr/content/donnees-sur-lequite>

- Quels sont les pistes de réflexion et les moyens d'action et quelles sont les recommandations, en vue de mieux baliser les modalités d'application des mesures en matière d'ÉDI pouvant avoir une incidence sur la mise à jour des politiques actuelles?

En vue de répondre à ces questions, la prochaine section présente les principaux constats tirés de la littérature scientifique au sujet des enjeux en matière d'ÉDI au sein des universités, ainsi que des mesures mises en place un peu partout dans le monde.

2. Revue de la littérature scientifique sur l'ÉDI

Cette section présente la revue de la littérature scientifique en matière d'ÉDI et les enjeux touchant les membres du corps professoral appartenant à trois des quatre groupes désignés³⁷, mais sans s'y limiter, au sein des universités un peu partout dans le monde. Elle présente également les principales mesures qui en découlent pour en assurer son application. Ces mesures concernent les universités principalement situées dans les pays anglo-saxons, qui se réclament de cette approche, depuis près de deux décennies.

2.1 État de l'ÉDI chez les membres du corps professoral

La recension de la littérature scientifique sur l'état de l'ÉDI chez les membres du corps professoral au sein des universités traite de nombreuses thématiques. Celles-ci sont principalement liées : 1) aux barrières et obstacles systémiques rencontrés chez les membres du corps professoral appartenant à l'un et/ou l'autre des groupes désignés, mais sans s'y limiter, qui varient selon les disciplines et l'avancement dans la carrière; 2) aux faibles efforts déployés jusqu'à présent par les universités pour adopter des mesures permettant de corriger la situation, malgré leur discours « militant »; 3) à l'aggravation de l'expérience négative de ces membres, induite notamment par l'évaluation de l'enseignement par les étudiant·es, qui relayent l'état des préjugés et des stéréotypes que l'on retrouve au sein de la population en général; et 4) aux pistes de réflexion et d'action mises en œuvre ou envisagées par rapport à la portée effective des mesures d'ÉDI adoptées jusqu'à maintenant par les institutions.

Les recherches recensées émanent essentiellement du monde anglo-saxon, notamment là où se développe une littérature abondante sur le racisme dans les universités (Moore et al., 2010; Meyer et Noblit, 2018; Wright, 2002), en faisant écho à une longue tradition coloniale. On recense également de nombreux travaux sur le fonctionnement des systèmes universitaires « méritocratiques » aux États-Unis, au Canada anglais, en Australie (Allen et al., 2021; Bentley, 2012; Riley et al., 2016; Winchester et al., 2006) et au Royaume-Uni (Ahmet, 2021; Buitendjik et Maes, 2015; Ozga, 2005; Rollock, 2021; Yarrow, 2021), notamment là où est née l'initiative de la Charte Athena SWAN, en 2005. Enfin, plusieurs études sont menées au sein d'établissements universitaires du Sud-Est asiatique (sous l'influence anglo-saxonne).

³⁷ La littérature sur les autochtones n'est pas présentée en raison de l'absence de témoignages de membres du corps professoral provenant de ce groupe, malgré tous les efforts déployés en termes de recrutement.

La grande majorité des situations-problèmes d'ÉDI implique des membres du corps professoral pouvant appartenir à plus d'un groupe désigné. Toutefois, celles-ci sont rarement analysées selon une approche « intersectionnelle », à l'exception des femmes appartenant à une minorité visible, où la littérature est abondante. Par « approche intersectionnelle », nous entendons le fait d'analyser divers systèmes d'oppression et de discrimination, dans leur articulation et leur renforcement mutuels. Cette approche découle des travaux de Crenshaw (1989) portant sur la lutte des femmes afro-américaines, victimes de multiples formes d'oppression et de discrimination. C'est pourquoi la présente recherche documente cette « intersection », en plus de la littérature se rapportant aux autres membres appartenant à l'un ou l'autre des groupes désignés, mais sans s'y limiter.

La prochaine section présente la revue de la littérature sur les femmes membres du corps professoral.

2.1.1 Femmes

Au Canada, « bien que les femmes constituent la majorité de l'ensemble des inscriptions aux études postsecondaires (56 %), elles ne composent que 44 % du corps professoral » (ACPPU, 2018). De plus, « on ne compte que 27 % de femmes au rang de titulaire (*full professor*) et celles-ci sont encore largement sous-représentées dans le domaine des STIMM » (*Ibid.*). Ces données rejoignent sensiblement celles publiées par Lee-Gosselin (2011) pour l'Université Laval.

Aux États-Unis, le pourcentage des femmes au sein du corps professoral passe de 41 % à 48 %, entre 1993 et 2013, dans les universités et les collèges, bien qu'elles ne soient que 36 % à détenir un poste au rang de titulaire (Finkelstein et al., 2016).

Sur le plan des conditions de travail, selon les résultats des recherches menées par Li (2012), corroborés par une étude de l'ACPPU (2019) et de Le Capitaine et Gagnon (2019), les femmes touchent un salaire moins élevé que les hommes, en moyenne de 18 %. Cette différence notable s'explique en partie par leur entrée massive plus récente dans le milieu universitaire et le fait qu'elles soient encore moins nombreuses que les hommes à y atteindre les plus hauts échelons salariaux; une tendance qui devrait grandement s'atténuer au cours des deux prochaines décennies.

De leur côté, Barbazat et Hughes (2005), de même que Toutkoushian et al. (2007) expliquent de telles inégalités salariales sur la base de l'obtention plus fréquente de primes (de direction pédagogique, de marché, de performance, etc.), chez les hommes, comparativement aux femmes : « La place des femmes varie selon les disciplines. [...] Au fur et à mesure que le niveau hiérarchique augmente, la proportion des femmes diminue. [...] Malgré certaines avancées, l'image selon laquelle l'université est un monde d'hommes persiste encore de nos jours » (Le Capitaine et Gagnon, 2019, p. 93).

Quant aux travaux récents menés par Witteman et al. (2019), ils montrent que des stéréotypes fondés sur le genre³⁸, de même que des biais discriminatoires vécus chez les femmes (Le Capitaine et Gagnon, 2019) sont à l'œuvre dans les processus d'évaluation par les pairs. « Il en résulte que le taux de réussite des femmes est inférieur de 4 % aux hommes lorsque l'évaluation met l'accent sur le calibre des personnes plutôt que sur la qualité de leurs recherches »³⁹.

Outre la persistance d'un taux d'abandon plus élevé au cours des études doctorales, soit jusqu'à 45 % des inscrites, selon les disciplines et les pays, notent Maes et al. (2012), les femmes qui entament la carrière universitaire sont confrontées à de nombreux défis, liés notamment à la maternité et à l'articulation entre la vie professionnelle et personnelle ou familiale. En médecine, Mathieson (2017) déplore que les femmes soient plus susceptibles que les hommes de devoir interrompre leur carrière académique ou de travailler à temps partiel, car ces interruptions coïncident souvent avec la parentalité ou d'autres responsabilités de « proche aidance ».

Par ailleurs, en 2014, une étude menée auprès de physiciennes ayant reçu des fonds de l'Institut national de la recherche en santé, aux États-Unis, révèle que les femmes consacrent 8,5 heures de plus par semaine aux tâches parentales et domestiques que leurs collègues masculins (Joly et al., 2014). Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que les professeures se déclarent souvent insatisfaites des piètres mesures d'articulation travail – vie personnelle ou familiale offertes par les universités jusqu'à ce jour (Tremblay et D'Amours, 2016). Ainsi confrontées à ces réalités, les femmes ont moins de chances d'obtenir un poste de gestionnaire universitaire ou une promotion que les hommes, même si elles sont en nombre égal au début d'un cycle (Le Capitaine et Gagnon, 2019).

Dans la même lignée que ces constats, une étude menée en Norvège auprès d'étudiantes aux cycles supérieurs, Thun (2020) déplore l'existence d'une « cécité de genre » dans l'organisation universitaire et de préjugés sexistes liés au sexe et au statut parental, qui visent en particulier les mères : « Les conditions organisationnelles de la maternité en milieu universitaire sont des facteurs importants pour comprendre la persistance de l'inégalité entre les sexes » (p. 166). Un tel contexte organisationnel explique que les femmes publient moins que les hommes, selon Nakhaie (2002), même si ce phénomène tend à se résorber une fois qu'elles sont promues au rang d'agrégée. Ce constat est également partagé par Knepper et al. (2020).

³⁸ Selon Statistique Canada (2021, 1^{er} octobre), « le genre réfère à l'identité personnelle et sociale d'un individu en tant qu'homme, femme ou personne non binaire (qui n'est pas exclusivement homme ni femme), [alors] que le sexe à la naissance est principalement considéré sous l'angle physique et biologique ».

https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=DEC&Id=410445

³⁹ Pratiques exemplaires en matière d'ÉDI, publié par les Fonds Nouvelles frontières en recherche. <https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/nfrf-fnfr/edi-fra.aspx#3>

Au Québec, selon les conclusions de l'étude de Le Capitaine et Gagnon (2019) :

Bien que les hommes et les femmes partagent certaines similitudes quant aux valeurs liées à la profession universitaire, notamment sur l'importance accordée à la liberté universitaire, il ressort un fort constat d'inégalités de genre. Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à ressentir de la pression pour publier et pour effectuer des demandes de subventions, à se sentir dépassées par la charge de travail, à déplorer l'iniquité de la répartition des tâches administratives et, plus globalement, celle de la charge de travail entre les collègues. Plus de femmes que d'hommes se sentent stressées, épuisées par leur travail et manquent de temps pour leur vie personnelle. Autant de données qui témoignent de la persistance des inégalités professionnelles de genre dans le monde universitaire québécois. (p. 87)

Par ailleurs, la pandémie semble avoir creusé davantage l'écart entre les hommes et les femmes en matière de publications (Vincent-Lamarre et al., 2020), puisque l'articulation entre les obligations professionnelles et personnelles ou familiales constitue un enjeu davantage central pour elles que pour eux.

Parallèlement, les travaux de Basow (1987; 1995; 2000), de Greenwald et Gillmore (1997), de Spooren et al. (2013) et de Chamberlin et Hickey (2001) montrent l'existence de biais dans les évaluations de l'enseignement par les étudiant·es. Parmi les facteurs qui influencent les résultats figurent la taille de la classe, le niveau de difficulté et la thématique du cours, de même que les notes décernées par les femmes (Kogan et al., 2022) aux professeures. On remarque également des différences selon les champs disciplinaires. Par exemple, les évaluations en sciences naturelles des professeures s'avèrent généralement plus basses que celles des hommes qu'en sciences humaines et sociales (Basow et Montgomery, 2005).

Il existe aussi des écarts selon l'âge et le sexe des répondant·es, car les étudiants notent généralement moins bien leurs professeures (Arbuckle et Williams, 2003; Boring, 2017; Mengel et al., 2018), même si ces dernières sont mieux évaluées par les étudiantes (Centra, 2000; Rowden et Carlson, 1996). Alors que les hommes sont plus facilement perçus comme rigoureux, mieux organisés et plus enthousiastes (Arbuckle et Williams, 2003; Esarey et Valdes, 2020), les femmes doivent faire face à plusieurs stéréotypes et composer avec des attentes spécifiques de la part des étudiant·es, en manifestant une plus grande compréhension, davantage de chaleur, avec le risque qu'elles soient évaluées d'autant plus négativement lorsqu'elles n'y donnent pas suite (El-Alayli et al., 2018).

L'ensemble de ces facteurs conduit au fait que les femmes sont généralement moins bien évaluées que leurs collègues masculins (Hamermesh et Parker, 2005; Rosen, 2018). Ce constat vaut également dans le cas des cours enseignés en

ligne. Par exemple, dans une expérience conduite par MacNell, Discoll et Hunt (2015), les étudiant·es reçoivent des informations volontairement erronées sur le sexe de la personne qui enseigne. Leurs résultats montrent que les professeurs obtiennent de meilleurs résultats que les professeures.

Un autre obstacle à la progression des femmes dans la carrière professorale réside dans une répartition inégale des tâches d'enseignement et des opportunités de recherche; ces dernières étant plus souvent amenées à s'impliquer dans les services à la collectivité et dans l'encadrement des étudiant·es (Guarino et Borden, 2017; Hirshfield et Joseph, 2012; Samble, 2008). Ces engagements, chronophages et peu valorisés dans le système universitaire, contribuent à une réduction des activités de recherche et de rédaction chez les femmes, qui engendrent un nombre plus restreint de publications par rapport à leurs collègues masculins (Fairweather, 2002; Bellas et Toutkoushian, 1999). En conséquence, selon une étude menée au Québec (Larivière, 2011) et une autre menée aux États-Unis (Stack, 2004), les femmes récoltent moins de fonds de recherche que leurs collègues masculins et ont moins de chances d'être chercheuses principales dans les demandes conjointes de subvention de recherche avec des hommes.

Outre ces difficultés, des témoignages dénoncent un climat de travail souvent marqué par la discrimination et le sexisme (Bourabain, 2021). On y décrit l'existence de réseaux de recherche dominés par les hommes, de même que des comportements de harcèlement, d'intimidation et d'incivilité de leur part à l'endroit de leurs collègues féminines. Selon Yarrow (2021), dans le contexte de l'université néolibérale, les hommes s'appuient sur une dynamique de pouvoir et des réseaux informels pour exercer leur leadership : « Les régimes d'inégalité et le pouvoir sexospécifique interagissent et se renforcent mutuellement par le biais de processus et de réseaux informels » (p. 579).

L'ensemble de ces difficultés semblent avoir un effet davantage négatif sur l'avancement de la carrière professorale des professeures comparativement à celle des hommes, et encore bien davantage chez celles qui évoluent dans des champs disciplinaires où elles sont moins bien représentées. Selon Le Capitaine et Gagnon (2019) : « Même si de plus en plus de femmes accèdent aux postes de professeur d'université, la persistance d'un plafond de verre entrave leur progression de carrière » (p. 104). La sous-représentation des professeures par champ disciplinaire est bien documentée. On recense notamment des travaux en économie, en droit, en sciences de la gestion, en communication, en sociologie et en géographie. De plus, le domaine des sciences, de la technologie, de l'ingénierie, des mathématiques et de la médecine, communément appelé STIMM, fait l'objet d'une littérature particulièrement abondante, du fait que les femmes y sont traditionnellement très fortement minoritaires.

L'étude de Howe-Walsh et Turnbull (2016) relate la manière dont les professeures en STIMM luttent pour naviguer dans leur carrière face au poids et aux effets des influences organisationnelles (les contrats de travail temporaire, les réseaux de

recherche et les postes en autorité accaparés par les hommes, les comportements d'intimidation et de harcèlement, etc.). À ceux-ci, s'ajoute le fait qu'on remet souvent en question les compétences professionnelles des femmes (Eagly et Karau, 2002). Et pour celles qui sont en position de pouvoir, elles expérimentent ce que l'on nomme le « syndrome de l'imposteur », associé à la résistance au leadership des femmes, en augmentant leur probabilité d'échec (Cukier et al., 2021). Tel que le soulignent Howe-Walsh et Turnbull (2016), le manque de confiance en soi est en cause chez beaucoup de professeures évoluant dans des domaines dominés par les hommes. Parmi les autres domaines où les femmes sont sous-représentées, selon l'ACPPU (2018), se trouvent l'architecture (15,5 %), l'agriculture, les ressources naturelles (27,6 %), les sciences de la gestion (39,4 %) et le droit (44,6 %).

La présente revue de la littérature sur la situation-problème d'ÉDI chez les professeures au sein des universités laisse ainsi entrevoir de grands défis à surmonter, notamment au début de la carrière, qui représente une phase critique. Pour Dandalt et Brutus (2020), il peut toutefois s'agir de limites que se posent les femmes elles-mêmes, parfois jusqu'au dernier échelon de la carrière professorale. Quoi qu'il en soit, à l'instar des travaux menés aux États-Unis (Ginther et Hayes, 2003; Harper et al., 2001; Marschke et al., 2007; Perna, 2005), ceux qui le sont au Canada (ACPPU, 2008; Nakhaie, 2007; Ornstein et al., 1998; 2007) montrent que l'accumulation des obstacles recensés contribue immanquablement à ralentir l'avancement des femmes dans la carrière professorale.

La prochaine section présente la revue de la littérature sur les membres d'une minorité visible.

2.1.2 Membres d'une minorité visible

En 2015, le taux des membres d'une minorité visible au sein des universités canadiennes est de 21,2 % (ACPPU, 2018). Les membres appartenant à la minorité asiatique (0,4 %), latino-américaine (1,4 %), afrodescendante (2,0 %) et d'origine arabe (2,4 %) sont les moins bien représentés. Au Québec, « les universités ne comptent que 10 % de minorités visibles parmi les membres du personnel d'université, dont ceux du corps professoral, alors que l'indicateur cible est de 19 % » (CDPDJ, 2023, p. 41).

Aux États-Unis, une partie importante de la littérature recensée porte sur des témoignages dénonçant l'existence d'un racisme latent, « subtil et silencieux » (Beeman, 2021, p. 1099), qui imprègne les structures et le fonctionnement des universités. Si « le racisme est le plus souvent indirect », notent Ka et Jacquet (2020), les « attitudes discriminatoires sont présentes dans toutes les activités et à tous les niveaux universitaires : les campus, les salles de classe, les comités de sélection à l'embauche, les salles de professeur·es et au sein de l'administration » (p. 164).

Au Canada, dans une étude menée chez 13 membres d'une minorité visible ou d'autochtones, Tameera et Beagan (2019) décrivent les situations-problèmes d'ÉDI vécues au quotidien. Si les expressions concrètes de racisme sont plutôt rares, elles n'en sont pas moins douloureuses, par leur intensité et leur répétition. Selon ces auteures, les « initiatives visant le respect de la diversité échouent dans l'instauration de mesures d'équité, en ce sens qu'elles nient le besoin de changement dans la culture institutionnelle » (p. 338).

Dénoncé par les syndicats de professeur·es d'université (ACPPU, 2020), le « racisme voilé est normalisé au quotidien » (Henry, 2012, p. 101). Il s'agit des petits gestes posés par des membres du « groupe dominant – quelle que soit sa définition du moment – qui font en sorte de marginaliser, d'exclure [ou de non-inclure], de refuser de reconnaître ou d'humilier quelqu'un » (*Ibid.*; citée dans Wong, 2017). Un tel climat de racisme imbriqué aux structures universitaires permet aux microagressions de perdurer. Selon la Critical Race Theory (Delgado et Stefancic, 2000), les microagressions rassemblent de nombreuses manifestations subtiles de racisme, qui sont banalisées dans le cadre d'interactions vécues au quotidien. Quant à Sue (2007), elle décrit les microagressions comme étant « [d]e brèves et courantes incivilités verbales, comportementales et environnementales quotidiennes, intentionnelles ou non, qui communiquent des messages hostiles ou désobligeants à la personne ou au groupe cible » (p. 271).

Chez les membres d'une minorité visible, les microagressions relèvent d'un combat permanent, qui devient « émotionnellement, psychologiquement et physiquement épuisant » (Witherspoon et al., 2016, p. 890). En raison de leur caractère intense et répétitif, ces microagressions entraînent des sentiments de frustration, de découragement, de colère et/ou d'anxiété. La discrimination et la perception d'un sentiment d'injustice face au climat de racisme contribuent au phénomène nommé *racial battle fatigue*. Ce phénomène est présent chez la majorité des membres d'une minorité visible (Martin, 2015; Quaye et al., 2019; Rollock, 2021; Smith et al., 2007; Smith, 2004; Witherspoon, 2016).

D'autres recherches documentent la nature et les effets de la discrimination vécue chez les membres d'une minorité visible (Cote-Meek, 2014; Henry, 2012; Henry et al., 2017). Au-delà des microagressions quotidiennes, on y décrit un milieu de travail marqué par des gestes d'incivilités ou des propos empreints d'ignorance (Verjee, 2013).

Outre le risque plus élevé de recevoir des plaintes de la part d'étudiant·es, les membres du corps professoral racisé·es font face à des stéréotypes tenaces, tels que le fait de parler fort, d'être intimidant·es, plus difficiles d'approche (Harlow, 2003; McGhee et al., 2015; Tuitt et al., 2009), en plus de sentir une remise en question permanente de leurs compétences.

Pour toutes ces raisons, on dénonce les situations-problèmes de diversité de façade ou *tokenism*, soit la pratique consistant à embaucher des membres d'une minorité visible pour éviter les critiques et avoir une bonne image, en donnant l'impression qu'ils sont traités équitablement (Clarke, 2014; Iverson, 2007). À ce sujet, Tameera et Beagan (2019) estiment que la « méritocratie – considérée comme objective, neutre et égalitaire » (p. 354) est plutôt nuisible aux membres d'une minorité visible, en raison des biais qui affectent l'évaluation du mérite : « Les mesures visant la diversité sont inefficaces. Non seulement le racisme ne régresse pas, il se complexifie avec le managérialisme néolibéral » (*Ibid.*).

La prochaine section présente la revue de la littérature sur les femmes membres d'une minorité visible.

2.1.3 Femmes membres d'une minorité visible

Les femmes membres d'une minorité visible ne forment que 5 % des membres du corps professoral, au sein des universités québécoises (CDPDJ, 2023). Toutefois, elles n'obtiennent pas la permanence et la promotion au même rythme que leurs collègues féminines non racisées (Wijesingha et Ramos, 2017). Quant au taux de chômage, il se situe à près du double chez les femmes membres d'une minorité visible, en 2016, soit 9,2 %, comparativement à 5,3 % chez les hommes faisant partie d'un tel groupe (ACCPU, 2018).

Malgré une demande sociale pour les intégrer davantage au sein du corps professoral, la position occupée par ces membres semble la moins avantageuse dans le système universitaire canadien actuel. Celles-ci sont exposées aux mêmes formes de sous-représentation à l'embauche que leurs collègues féminines non racisées, avec les mêmes conséquences. Toutefois, l'écart entre les femmes et leurs collègues masculins, racisés, semble plus grand à combler qu'entre celui des femmes et des hommes, non racisés, en raison de nombreux biais cognitifs inconscients à l'embauche (Meier, 2020). Ces biais se situent à la base des barrières systémiques auxquelles elles font face, telles que la discrimination ethnoraciale (Beauregard, 2021), les microagressions (Hernandez et al., 2015), combinés à l'âge, à la langue, aux caractéristiques physiques, à l'orientation sexuelle et au statut social (Castel et al., 2006).

S'il existe une littérature moins abondante sur l'existence de tels biais touchant davantage les femmes membres d'une minorité visible que leurs homologues non racisées, plusieurs travaux s'y consacrent (Anderson, 2010; Chávez et Mitchell, 2020; Hamermesh et Parker, 2005; Reid, 2010; Taylor, 2001). Notamment, les femmes membres d'une minorité visible ayant un accent ou un nom de famille asiatique sont évaluées plus négativement par les étudiant·es que les hommes (Fan et al., 2019).

Une expérience menée par Anderson et Smith (2005) montre également que les femmes latino-américaines sont moins bien notées et considérées moins chaleureuses que leurs collègues féminines non racisées, tout en ayant des méthodes analogues d'enseignement. L'évaluation de l'enseignement est d'autant plus critique chez les femmes racisées que celles-ci doivent souvent faire face à un double stigmat, en raison des perceptions face à « leurs qualifications, leurs compétences, leurs habiletés interpersonnelles et leur légitimité » (Bashivi et al., 2010, p. 245), tant aux yeux des collègues que des étudiant·es.

Selon Hernandez et al. (2015), « l'intersection du genre et de la race/ethnicité génère ce qu'on appelle "une double contrainte (*double bind*)" » (p. 533) ou « injonction paradoxale » (Wittezaele, 2008, p. 11). Il s'agit d'une double entrave à l'avancement de la carrière professorale, à la fois comme femme, et comme membre d'une minorité visible. Cette double contrainte, qui agit en opposition l'une par rapport à l'autre, induit une impossibilité de résoudre la situation-problème. Par exemple, citons les femmes d'origine afro-américaine qui sont la cible de nombreux stéréotypes, sur le fait d'être fortes et colériques (Wane, 2009). Elles doivent également composer avec la suspicion en lien avec leurs revendications pour une plus grande justice sociale, qui apparaissent motivées par une préoccupation davantage personnelle qu'académique (Truong et al., 2014).

Plusieurs recherches traitent des difficultés rencontrées dans les relations entre les femmes membres d'une minorité visible et leurs collègues féminines non racisées. Celles-ci soulignent la permanence de situations de racisme au quotidien (Accapadi, 2007). Pour le contrer, Azhar et McCutcheon (2021) détaillent les gestes à poser : réaffirmer l'engagement à lutter contre le racisme, intégrer du contenu antiraciste dans les programmes d'études et poser l'enjeu de la domination en milieu universitaire. Les auteures proposent aussi d'évaluer le climat institutionnel, d'encourager la réflexion critique et la contre-narration. Enfin, elles soulignent l'importance que les principes de justice sociale deviennent la marque non seulement du travail social, profession fortement composée de femmes, mais de toutes les professions au sein desquelles les femmes racisées sont fortement minoritaires.

Sur le plan des conditions d'emploi, les professeures membres d'une minorité visible touchent, en moyenne, un salaire 32 % inférieur à leurs collègues masculins (Henry et al. (2017) et 18 % inférieur à leurs collègues féminines non racisées (ACPPU, 2019; Li, 2012). Une fois embauchées, elles mettent davantage de temps pour obtenir la permanence et accéder au rang de titulaire. Ce phénomène est fortement corrélé aux résultats des évaluations de l'enseignement par les étudiant·es (Colón-Aguirre et al., 2020; Hefferman, 2022; Ho et al., 2009; Kreitzer et Sweet-Cushman, 2021; Smith et Hawkins, 2011). Ce sont toutefois les professeurs noirs qui obtiennent les résultats les plus faibles. Sur les 36 critères d'évaluation de l'enseignement pris en compte dans l'étude de Smith et Hawkins (2011), ils reçoivent à 26 reprises les notes les plus basses décernées par les étudiant·es par rapport aux autres membres d'une minorité visible.

La charge de travail fait également l'objet de plusieurs recherches, car les femmes membres d'une minorité visible apparaissent davantage sollicitées pour accomplir des tâches de services à la collectivité. En raison de leur nombre réduit au sein de certains départements ou facultés, elles font l'objet de sollicitations importantes pour siéger à des comités, qui requièrent la présence de membres d'un groupe désigné (Jackson, 2008; Joseph et Hirshfield, 2011).

Par ailleurs, des études soulignent le fait que les femmes membres d'une minorité visible sont plus enclines à s'acquitter d'activités de mentorat auprès de leurs collègues et des étudiant·es de couleur (Henry et Tator, 2012; Ka et Jacquet, 2020; Spafford et al., 2006). Ces implications, qui se font au détriment des activités d'enseignement et de recherche, car elles ne sont reconnues ni dans les demandes de subvention ni dans celles liées aux promotions. De plus, elles créent le sentiment d'une surcharge, d'une « taxe à la minorité », de même que d'une répartition inégale des tâches administratives inhérentes au bon fonctionnement de leur département ou leur faculté (Baez, 2000; Ballard et al., 2020; Misra et al., 2021).

Dans le milieu scientifique, les femmes membres d'une minorité visible peuvent rencontrer d'autres obstacles relatifs aux sujets d'enseignement et de recherches qu'elles mènent, qui sont peu reconnus et valorisés par les revues scientifiques (Daniel, 2019). C'est ce que Catala (2022) nomme l'« l'injustice épistémique ». Sur ce point, la Charte de Scarborough contre le racisme anti-Noir et pour l'inclusion des noirs dans l'enseignement supérieur au Canada (2021)⁴⁰ appelle à soutenir l'émergence et la multiplication de programmes d'études dédiés à de nouveaux objets adaptés aux diverses disciplines universitaires⁴¹.

En plus des nombreux obstacles que rencontrent les femmes membres d'une minorité visible, beaucoup éprouvent un sentiment d'isolement social dans leur environnement de travail. Cet « isolement institutionnel » (Smith et Calasanti, 2005), conjugué à l'absence de modèles, engendre plusieurs effets négatifs. D'une part, les personnes isolées au sein de leur département ou leur faculté sont identifiées comme étant des gardiennes solitaires, qui deviennent « de facto, de manière consciente ou inconsciente, porteuses des questions d'équité et de diversité » (Daniel, 2019, p. 21). D'autre part, hériter de ce rôle n'est pas forcément souhaité chez celles-ci. De plus, l'isolement social a pour effet de les éloigner de nombreux réseaux de recherche et de lieux où se prennent les décisions (Tameera et Beagan, 2019).

Pour mener une carrière professorale réussie, les femmes membres d'une minorité visible doivent déployer des efforts et « des stratégies sophistiquées d'analyse, d'hypersurveillance, de soins personnels et de résilience » (Rollock, 2021, p. 206), car leur parcours universitaire « entraîne une fatigue ethnoraciale

⁴⁰ Charte de Scarborough (2021). <https://www.utoronto.ca/principal/la-charte-de-scarborough>

⁴¹ Bien qu'elle soit signée par une cinquantaine d'universités au Canada, seules les universités Concordia et McGill font partie des signataires, au Québec (voir point 2.2.2).

liée au combat, de même qu'une désillusion face au milieu universitaire » (*Ibid.*). Pour ces raisons, selon Cukier et al. (2021), les femmes membres d'une minorité visible « ont des réseaux informels tronqués et une compréhension déficiente des règles implicites régissant la réussite » (p. 565), tout comme elles n'ont qu'un « faible impact en termes de pouvoir, de prestige et d'influence » (Tamtik et Guenter, 2019, p. 41) au sein des universités.

La prochaine section présente la revue de la littérature sur les membres en situation de handicap ou de maladie.

2.1.4 Membres en situation de handicap ou de maladie

Au Canada, on compte 6,7 % de membres du corps professoral et du personnel de recherche des universités en situation de handicap, comparativement aux 20 % de travailleur·es canadien·nes dans cette situation (Lindsay et Fuentes, 2022, p. 175).

Aux États-Unis, environ 4 % des universitaires se déclarent en situation de handicap, loin des 19 % des personnes dans la même condition, actives sur le marché du travail.

Quant au Royaume-Uni, la proportion d'universitaires en situation de handicap ou qui éprouvent des problèmes de santé passe de 2,2 % à 3,9 %, entre 2003 et 2017. Quoi qu'il en soit, ces taux demeurent inférieurs aux 16 % d'adultes en âge de travailler ou aux 13 % d'étudiant·es de premier cycle, qui se déclarent dans la même situation (Brown et Leigh, 2018, p. 985).

En Australie, les institutions universitaires recensent entre 1 % et 6 % de membres du corps professoral en situation de handicap, comparativement à 18,3 % chez la population adulte, en 2015 (Mellifont et al., 2019, p. 1181).

On ne dispose malheureusement d'aucune donnée publique sur le taux concernant les universitaires en situation de maladie (grave ou chronique), considérée confidentielle.

En marge de ces statistiques, peu d'études portent sur les membres du corps professoral en situation de handicap ou de maladie (Saltes, 2022a). Celles-ci permettent toutefois de constater leur sous-représentation dans le monde académique, car la littérature scientifique recensée s'intéresse surtout aux effectifs étudiants. De nombreuses études et témoignages traitent des différentes formes de handicaps ou de maladies et des difficultés que ces membres rencontrent au cours de leur cheminement académique, en soulignant l'existence de barrières tant physiques, psychologiques que comportementales au sein des universités.

Cette sous-représentation dans les effectifs universitaires semble expliquer en partie la réticence de nombreux membres du corps professoral à dévoiler leur situation de handicap ou de maladie. Elle illustre néanmoins leur difficile intégration au sein des institutions universitaires (Mellifont et al., 2019; Horton et Tucker, 2013). Notamment, divers témoignages dénoncent l'existence d'un climat de « capacitisme » dans les universités, alimenté par une vision médicalisée du handicap ou de la maladie, en soulignant les difficultés rencontrées dans les relations avec la direction de l'établissement, mais aussi avec les collègues et, dans certains cas, les étudiant·es.

Dans une récente étude menée par Lindsay et Fuentes (2022), 35 % des personnes en situation de handicap, parmi les universitaires et les membres du personnel de recherche, souffrent de discrimination et d'un traitement inéquitable. Quant à l'étude de Hango (2021), les membres du corps professoral en situation de handicap affichent « une probabilité de subir du harcèlement de 1,8 fois plus élevée que leurs collègues sans incapacité (46 % par rapport à 26 %) » (p. 3).

Aux États-Unis, une étude menée par Shikagi et al. (2012) pointe le fait que 26 % des membres du corps professoral des universités américaines affirment vivre de la discrimination et 20 % du harcèlement lié à leur handicap.

Dans un monde académique néolibéral marqué par une forte concurrence, le discours dominant dépeint les personnes en situation de handicap ou de maladie comme improductives et non performantes. Ce portrait peu flatteur occasionne de nombreux effets négatifs chez ces membres, qu'on décrit comme étant « moins valables [et] pas assez bonnes, responsables de leur situation, incapables de porter leur propre fardeau et avec le besoin constant de faire leurs preuves » (Waterfield et al., 2018, p. 340). Une telle perception développe chez les universitaires en situation de handicap ou de maladie « un sentiment de devoir travailler davantage » (Brewster et al., 2017, p. 1034), ce qui constitue un lourd fardeau physique et émotionnel, en plus de la surcharge en termes de temps à consacrer au travail, tout en éprouvant des conditions de santé adverses.

La plupart des personnes en situation de handicap ou de maladie (grave ou chronique) affirment que le travail est la première chose qu'elles doivent délaissier, en dépit de leur désir inverse, car il s'agit d'une condition essentielle en vue de maintenir leur vie personnelle et leurs relations harmonieuses. Bien au contraire, notent Brown et Leigh (2018) : « Les universitaires en situation de handicap [ou de maladie] redoublent d'efforts pour répondre aux besoins et aux attentes de leur travail académique, en risquant constamment de compromettre les autres aspects de leur vie » (p. 987).

Pour faire face à leurs obligations, les universitaires en situation de handicap ou de maladie doivent développer des stratégies de survie et se concentrer sur la réalisation de certaines tâches, telles que l'enseignement et les engagements administratifs, au détriment des publications, des demandes de subvention et des

événements sociaux. Plusieurs études soulignent également les difficultés à se déplacer pour prendre part à des événements scientifiques (Woodcock et al., 2007; Smagorinsky, 2011).

Dans leur étude, Stone et al. (2013) montrent que les universitaires atteints de multiples formes de sclérose peuvent utiliser la relative flexibilité de leur horaire pour être physiquement moins présents, en enseignant ou en tenant les rencontres à distance. Si ces modalités rendent le travail possible, elles ont néanmoins pour conséquence de les maintenir dans une situation d'isolement social (*Ibid.*).

Selon Tidwell (2004), les personnes atteintes de surdité peuvent être amenées à dominer volontairement les discussions pour minimiser les échanges avec les collègues ou les  tudiant es; une situation-problème les conduisant souvent au stress, à de l'embarras et de l'anxiété ou à adopter une stratégie d'évitement, à savoir de se tenir loin d'événements ou de personnes à qui il est impossible de dissimuler le handicap ou la maladie.

Les barrières et difficultés vécues chez ces universitaires ont des effets à long terme sur l'avancement de la carrière professorale et expliquent, en partie, leur sous-représentation dans les postes de direction au sein des universités. Dans un premier temps, plusieurs recherches soulignent que la surcharge de travail inhérente aux fonctions de direction peut s'avérer néfaste à la santé des personnes en situation de handicap ou de maladie. Dans un deuxième temps, elles notent un manque de confiance en soi et l'absence de modèles ou de figures inspirantes, mais également un manque de sensibilité de la part des dirigeant es et des collègues, souvent peu informées au sujet des politiques en matière d' DI. Enfin, on note l'incapacité des universités à répondre adéquatement à des besoins spécifiques exprimés, tels que des réductions de tâches d'enseignement et de recherche, des aménagements (Saltes, 2022a) et réaménagements de celle-ci (Brewster et al., 2017, p. 1037; Chan, 2005).

Outre le difficile accès à l'information sur les politiques institutionnelles et la relative méconnaissance chez les directions universitaires des mesures en vigueur, Price et al. (2017) dénoncent la faiblesse des moyens mis en œuvre par les institutions universitaires. Alors que les services offerts à la communauté étudiante apparaissent plus étoffés, les membres du corps professoral peinent à recevoir un soutien adéquat, de même que des adaptations propices à l'avancement de leur carrière et à l'obtention de promotion (Saltes, 2022a; Shigaki et al., 2012). Les demandes de mesures adaptées auprès des administrations universitaires sont jugées lourdes et chronophages. Il s'agit d'un processus qualifié d'«  puisant, aliénant et traumatisant » (Morrison, 2019), en constituant souvent une source supplémentaire de stress et d'anxiété (Merchant et al., 2020; Williams et Mavin, 2015; Titchkosky, 2008).

Un autre thème récurrent émanant de la littérature scientifique est celui des difficultés liées au dévoilement du handicap ou de la maladie. Pour cette raison, de nombreux membres du corps professoral choisissent de ne pas le révéler à leur administration, à leur direction et à leurs collègues. Ce phénomène, qui concerne notamment les universitaires en début de carrière et en attente de la permanence, s'explique par la volonté de ne pas nuire à leur carrière (Dolan, 2021, p. 692; Horton et Tucker, 2013). Avouer un handicap ou une maladie peut être considéré comme le fait de ne pas avoir la capacité de respecter les normes de productivité en vigueur dans les universités, au risque d'être stigmatisé·e (Brown et Leigh, 2018; Burns et Green, 2019), tout en s'exposant aux critiques des collègues ou des étudiant·es, notamment lors du processus d'évaluation de l'enseignement (Saltes, 2022b, p. 692).

Par ailleurs, plusieurs études soulignent les bénéfices chez les personnes neurodivergentes à dévoiler leur handicap, en vue de réclamer et d'obtenir des aménagements et réaménagements (Saltes, 2022a), de même que de développer de meilleurs liens avec leurs collègues, en tentant notamment de corriger les malentendus et les perceptions négatives à l'encontre du handicap (England, 2016; Price et al., 2017; Hiscock et Leigh, 2020). Cette démarche peut également inciter les étudiant·es à s'ouvrir sur leurs propres handicaps.

Chez les personnes à mobilité réduite ou en fauteuil roulant, les difficultés liées à l'accessibilité physique aux bâtiments ou aux locaux sont nombreuses : salles d'enseignement ou toilettes aménagées dans des immeubles ou à des étages non accessibles, rampes ou escaliers mal adaptés et trop abrupts, portes d'entrée trop lourdes, avec déficit de systèmes d'ouverture automatisés, etc. Si les personnes en fauteuil roulant ont priorité pour utiliser les ascenseurs, ceux-ci ne peuvent pas être utilisés en cas d'alerte incendie (Saltes, 2022b, p. 684-685). L'octroi d'une place réservée, dans un stationnement situé à proximité du bureau, constitue également une démarche auprès des administrations pouvant s'avérer longue, en nécessitant parfois l'implication des collègues du département.

Ce déficit d'infrastructures adaptées entraîne une surcharge de travail chez les membres du corps professoral en situation de handicap ou de maladie, qui doivent visiter, parfois à la demande expresse de l'université, leurs salles de cours avant le début de la session, afin d'en vérifier l'accessibilité. Dans certains cas, ces membres sont sollicités pour commenter les plans d'évacuation ou les politiques d'accessibilité de leur université. Ces discussions avec les administrations universitaires constituent une surcharge de travail, non reconnue dans la tâche de travail et non rémunérée, alors qu'elles aident l'employeur à répondre à ses obligations légales (Inckle, 2018, p. 1375).

La prochaine section présente la revue de la littérature sur les membres d'une minorité sexuelle ou de genre – LGBTQ2+.

2.1.5 Membres d'une minorité sexuelle ou de genre – LGBTQ2+

Le pourcentage des membres du corps professoral des universités au Canada qui s'auto-identifient aux communautés LGBTQ2+ est d'environ 8 % (Statistique Canada, 2020), soit près de trois fois plus élevé que celui que l'on trouve « dans la population en général qui est d'environ 3 % » (Universités Canada, 2019, p. 11). Quant au pourcentage des membres du corps professoral détenant un poste de haute direction dans les universités québécoises, qui s'auto-identifient aux communautés LGBTQ2+, il est légèrement plus élevé, soit environ 8,6 % (*Ibid.*, p. 16).

Diverses études (Beagan et al., 2021; Dozier, 2015a, 2015b; Misawa, 2015; Nielson et Anderson, 2014; Pitcher, 2017; Reinert et Yakaboski, 2017) documentent l'expansion que ce champ d'études connaît, au cours des dernières décennies. Selon Chamberland (2020), celle-ci mène à :

[l'é]largissement des personnes et groupes minorisés pris en considération et diversification des perspectives théoriques; inclusion des minorités sexuelles ou de genre dans divers projets de recherche portant sur une population plus large; accroissement du nombre des chercheur.es spécialisé.es et présence dans plusieurs universités québécoises francophones; décentralisation des activités de recherche et de diffusion; multiplication du nombre de mémoires et de thèses et formation de jeunes chercheur·ses hautement qualifié·es. (p. 11)

Malgré cet élargissement, les « difficultés et défis ne disparaissent pas pour autant » (p. 12), car les stéréotypes combinés au manque de connaissances et de compréhension sont toujours aussi tenaces, au sujet des réalités vécues chez les membres du corps professoral faisant partie des minorités sexuelles ou de genre.

Les résultats d'une recherche menée par LaSala et al. (2008) relatent que les membres d'une minorité sexuelle ou de genre – LGBTQ2+ peuvent être confrontés à de l'hétérosexisme, de l'hétérocentrisme, de l'homophobie, de la transphobie et de l'hostilité, tant de la part de collègues, de membres du personnel administratif que des étudiant·es.

Plus récemment, les travaux de Beagan et al. (2021) font état d'isolement, de rejet, d'invisibilité ou, à l'inverse, d'hypervisibilité, d'exotisation et de marginalisation. Ce constat fait conclure aux auteurs que les politiques en matière d'ÉDI, au sein des universités canadiennes, de même que celles sur le harcèlement, la discrimination et l'incivilité, ne permettent pas de contrer les microagressions qui surviennent sur les campus :

S'il existe des incidents d'hostilité manifeste, les expériences banales et souvent involontaires de marginalité sont les plus envahissantes. Elles démontrent que les microagressions sont omniprésentes malgré les protections formelles enchâssées dans la *Charte canadienne des droits et libertés*⁴² et le statut social relativement privilégié des universitaires. De plus, le manque de soutien, lors d'incidents, de la part de cadres de la haute direction, constitue un facteur de stress très important. (p. 197)

Les implications pour la recherche indiquent que la prise en compte des conséquences professionnelles et personnelles ou familiales des stressés est une étape importante pour comprendre de quelle manière les microagressions affectent les membres du corps professoral LGBTQ2+, au sein des universités, dont les effets répétés gommant le sentiment d'appartenance à celle-ci (Beagan et al., 2021). Simmons (2017) renchérit en affirmant que : « Les personnes occupant des postes au sein des départements, des facultés ou des administrations universitaires contribuent davantage que les étudiant·es à l'invisibilité et à la marginalisation des membres du corps professoral membres des minorités sexuelles ou de genre, et notamment des personnes trans » (p. 271).

Parmi les situations-problèmes relatives, on note une absence de référence aux membres du corps professoral LGBTQ2+ dans les discours publics. Or, le fait de les ignorer ou de les décourager d'étudier des sujets ou de faire de la recherche sur ce sujet « [...] montre la nécessité que les personnes occupant des fonctions administratives et de direction reçoivent des formations sur les besoins des personnes LGBTQ2+ et sur l'importance d'y faire systématiquement référence dans les politiques en matière d'ÉDI, en vue de créer un environnement universitaire réellement inclusif » (p. 273).

Par ailleurs, d'autres études relèvent l'existence de préjugés et de biais dans les évaluations de l'enseignement par les étudiant·es (Anderson et Kanner, 2011; Ewing et al., 2003). Bref, si des progrès sont accomplis, les gains véritables restent maigres. À ce chapitre, la littérature scientifique portant sur la divulgation (*coming out*) chez les membres du corps professoral LGBTQ2+ est de plus en plus répandue (Nielsen et Alderson, 2014; Orlov et Allen, 2014; Reinert et Yakaboski, 2017; Valentine et Wood, 2009). Il en ressort qu'une fois auto-identifiés, ces membres deviennent davantage à risque de vivre des événements vexatoires liés à la gestion de la divulgation contre la perte d'autodétermination, de vie privée et de sécurité. Pour cette raison, nombre d'entre eux·elles privilégient la dissimulation, plutôt que de faire face aux obstacles liés à la divulgation.

⁴² *Charte canadienne des droits et libertés*. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/comment-droits-protéges/guide-charte-canadienne-droits-libertes.html>

Cette situation-problème perdure en dépit du potentiel positif lié à la divulgation, soit d'offrir « des perspectives pour les recherches ultérieures sur la visibilité des identités marginalisées en milieu universitaire » (Nielsen et Alderson, 2014, p. 1110) ou d'être un modèle et de pouvoir soutenir d'autres personnes LGBTQ2+ au sein de l'université (Beagan et al., 2021). C'est pourquoi de nombreuses universités américaines adoptent des politiques visant à protéger les droits et à intégrer spécifiquement les membres du corps professoral LGBTQ2+ à la communauté universitaire (*Ibid.*). De telles politiques visent à créer un climat favorable sur les campus, dans lesquels ces personnes peuvent s'affirmer sans être confrontées à des événements d'iniquité sexuelle, de genre et/ou d'exclusion (Vaccaro, 2012).

La prochaine section présente la revue de la littérature sur les membres d'une minorité linguistique.

2.1.6 Membres d'une minorité linguistique

La récente Enquête sur le corps professoral et les chercheurs du niveau postsecondaire, menée par Statistique Canada (2020), révèle « que le français est le plus souvent la première langue officielle parlée au sein de la communauté universitaire au Québec »⁴³. De plus, « 74 % [de ses membres] (par rapport à 6 % dans le reste du Canada) » (*Ibid.*) ont le français comme première langue officielle. Ces taux signifient que le quart des membres possèdent une langue maternelle autre que le français ou sont amenés à communiquer en français et/ou en anglais, au sein des universités québécoises.

L'accent figure en haut de l'échelle parmi les facteurs de discrimination et d'exclusion (Magnan et al., 2022). Il fait parfois en sorte que la matière transmise durant l'enseignement devient moins intéressante aux yeux des étudiant·es, voire irrecevable et que les membres d'une minorité linguistique peinent à être perçus comme légitimes, dignes de confiance ou même crédibles. Le regard moqueur, impatient ou méprisant de l'autre finit par miner la confiance et l'estime de soi ou le désir de s'exposer au moment où l'on doit communiquer oralement, y compris entre collègues lors d'activités universitaires. C'est pourquoi plusieurs ont tendance à limiter leurs propos à l'essentiel.

La discrimination et l'exclusion des membres d'une minorité linguistique, en raison de l'accent ou de difficultés liées à la maîtrise d'une langue autre que le français et/ou l'anglais, aussi appelée « glottophobie », constituent l'une des modalités les plus fréquentes et pourtant les moins identifiées⁴⁴, car elle est très subtile et prend

⁴³ Statistique Canada (2020, 22 septembre). Enquête sur le corps professoral et les chercheurs du niveau postsecondaire, 2019. *Le Quotidien*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/200922/dq200922a-fra.pdf>

⁴⁴ Au Québec, la *Charte des droits et libertés de la personne* ne nomme pas explicitement l'accent mais plutôt la langue. Il est toutefois interdit de traiter différemment une personne ou d'avoir des comportements offensants et répétés à son égard en raison de son accent indique la Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec.

souvent la forme de microagressions au quotidien. Celles-ci sont plus faciles à exercer et plus nombreuses, ce qui contribue à les banaliser et en faciliter les manifestations. Blanchet (2013) définit la « glottophobie » comme :

Le mépris, la haine, l'agression et donc le rejet, de personnes, effectivement ou prétendument fondés sur le fait de considérer incorrectes, inférieures ou mauvaises certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langues) usitées par ces personnes, en focalisant sur les formes linguistiques et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes. (p. 29)

Bien que la diversité des origines et des parcours des membres du corps professoral se traduise par une diversité d'idiomes parlés et d'accents, la situation-problème vécue chez les membres d'une minorité linguistique est négligée dans la littérature. Or, ces membres n'échappent pas aux préjugés, voire aux propos dénigrants, le plus souvent tenus par les étudiant·es, sous le couvert de l'anonymat, dans leurs évaluations de l'enseignement. La promotion des principes d'ÉDI doit s'y étendre, selon plusieurs auteur·es, en orchestrant notamment des campagnes de sensibilisation visant le respect de cette différence.

Aux États-Unis, les chercheur·ses de l'international ou les immigrant·es non natif·ves anglophones et racisé·es font face à une importante discrimination linguistique. L'exploration de l'hégémonie anglaise met en lumière l'une des structures d'élite du milieu universitaire, selon Sydney Yueh et Pariyadath (2023). Cette chape de plomb unilingue anglophone les réduit au silence sous au moins deux aspects. D'une part, il encadre la formation internationale des assistant·es d'enseignement avec l'intention de maintenir une hiérarchie. D'autre part, il efface les habiletés linguistiques chez les universitaires bilingues ou multilingues qui assurent la diversité culturelle, dans la discipline de la communication, au sein des campus américains.

Par ailleurs, bien que les universitaires né·es à l'étranger représentent une part importante des membres du corps professoral de géographie, aux États-Unis, très peu d'études relatent leurs expériences, de même que les problèmes culturels et juridiques auxquels ils·elles font face. À ceux-ci s'ajoutent les changements politiques et institutionnels qui peuvent être mis en œuvre pour les soutenir (Foote et al., 2008). Parmi les défis à relever se trouvent les occasions données à ces universitaires d'offrir des perspectives internationales sur des questions géographiques à leurs collègues ou aux étudiant·es.

Quant aux femmes immigrantes membres du corps professoral (aussi appelé corps professoral international), aux États-Unis, la littérature à leur sujet converge autour de trois thèmes relatifs à : 1) la restructuration néolibérale de l'enseignement supérieur : la marchandisation de l'éducation; 2) le néolibéralisme multiculturel; et 3) la méritocratie universelle. Les résultats de recherche illustrent

de quelle manière l'idéologie néolibérale construit et renforce les identités et les subjectivités marginalisées à l'intersection du sexe et du genre, de l'origine nationale ou ethnoculturelle et de la langue (Hernandez et al., 2015).

Dans une telle perspective intersectionnelle, l'auto-ethnographie est la méthode la plus souvent utilisée, en vue de relier l'expérience professionnelle et personnelle ou familiale à la culture des individus. Les personnes nées à l'étranger membres du corps professoral au sein d'universités américaines en viennent à conclure que leurs apports et antécédents transnationaux ne sont valorisés et appréciés qu'en fonction de certains contextes.

Selon Kim (2020), les politiques institutionnelles, l'administration et les protocoles en place sont systématiquement structurés de manière à bénéficier aux personnes natives. Des recherches antérieures menées par l'auteure montrent également que l'action en découlant, telle qu'initialement prévue et parfois mise de l'avant, profite davantage aux femmes non racisées qu'aux autres membres du corps professoral marginalisé·es, alors qu'il est prioritaire de répondre aux besoins de ces derniers, en vue de favoriser leur inclusion.

La prochaine section présente l'appréciation de la littérature recensée.

2.1.7 Appréciation de la littérature recensée

Au terme de cette revue de littérature, on note une abondante littérature scientifique, qui présente diverses situations-problèmes d'ÉDI au sein des universités. Si elles ciblent divers groupes et des environnements institutionnels relativement différents, elles font ressortir des enjeux de fond analogues, en se rapportant aux barrières systémiques qui freinent l'avancement de la carrière professorale, chez les membres du corps professoral appartenant à l'un et/ou l'autre des groupes désignés, mais sans s'y limiter.

En dépit des efforts déployés jusqu'à présent par les institutions universitaires pour solutionner les situations-problèmes d'ÉDI, de telles barrières sont toujours bel et bien présentes aujourd'hui, mais de manière subtile et silencieuse, en prenant souvent la forme de microagressions au quotidien. Du choc induit par l'évaluation de l'enseignement par les étudiant·es, parfois empreinte des préjugés les plus courants, jusqu'aux pistes de réflexion et d'action mises en œuvre ou envisagées par les administrations universitaires, par rapport à la portée effective des mesures adoptées, maint·es auteur·es considèrent que les injustices et les inégalités ne cessent pas d'exister dans l'enceinte universitaire. Elles demeurent ainsi à l'image de celles qui sont vécues dans la société, soit des relations parfois tendues entre collègues. À de telles injustices et inégalités, s'ajoutent des évaluations de l'enseignement par les étudiant·es, qui sont fréquemment empreintes de préjugés, figurant parmi les épreuves les plus stigmatisantes.

Malgré tout, les membres directement concerné·es, affecté·es par les « biais institutionnels et sociétaux » affirment ne pas vouloir de traitement de faveur, mais plutôt être reconnu·es au même titre que tous les autres membres du corps professoral. Comme en attestent les résultats de différentes recherches (Clarke, 2014; Iverson, 2007; Tameera et Beagan, 2019), ces membres désirent être embauché·es dans les règles de l'art, en vue de développer un sentiment d'appartenance à leur institution universitaire.

Pour toutes ces raisons, il convient de poursuivre l'étude des situations-problèmes d'ÉDI, en vue de les solutionner, au sein des universités; la question de l'embauche et des conditions d'emploi favorables et permettant l'avancement de la carrière professorale étant au centre de ce que dénoncent plusieurs comme étant une « diversité de façade » ou *tokenism*.

La prochaine section présente la revue des mesures en matière d'ÉDI au sein des universités.

2.2 Mesures en matière d'ÉDI au sein des universités

Une fois la littérature scientifique recensée, il convient de dresser le bilan des diverses mesures en matière d'ÉDI au sein des universités. Plusieurs textes insistent sur le besoin d'adopter des politiques volontaristes, à l'instar des Plans d'action pour l'égalité des genres (PAEG), tels qu'implantés dans quatre pays européens (Ní Laoire et al., 2021) ou des mesures imposées, notamment par le PCRC et les organismes subventionnaires, au Canada et au Québec⁴⁵. On trouve également des propositions dans le cadre de la charte Athena SWAN (et des différentes chartes qui s'en inspirent, dont la charte Dimensions, au Canada, la charte SAGE, en Australie et la charte SEA Change, aux États-Unis), de même que la Charte de Scarborough.

Dans le cas des universités québécoises, on note l'adoption de politiques institutionnelles en matière d'ÉDI et les mesures en découlant, dont l'embauche de conseiller·ères en ÉDI, mais aussi une action plus large fondée sur l'adoption d'une Politique contre le racisme ou d'un Plan d'action pour les membres des Premières Nations.

2.2.1 Charte Athena SWAN

La charte Athena Swan, développée au Royaume-Uni, en 2005, émane du domaine des STIMM. En outre, elle vise à assurer une plus grande représentation des professeures universitaires en ces domaines (Munir et al., 2014).

⁴⁵ Les FRQ retirent ces mesures, à l'été 2022, pour se consacrer à la sensibilisation en matière d'ÉDI au sein des universités québécoises.

Plusieurs recherches documentent les effets positifs des mesures découlant de sa mise en œuvre, notamment en termes d'embauche (Xiao et al., 2020). Ses principes permettent également de créer un espace social pour aborder l'inégalité des sexes et de genre dans le domaine des STIMM, tout en mettant en évidence les situations-problèmes liées au personnel des universités (Caffrey et al., 2016).

Selon Graves, Rowell et Hunsicker (2019), l'approche « holistique » prônée par la Charte vise à assurer un changement de culture par la modification des conduites et des attitudes de toutes les personnes concernées. Un tel changement comportemental et culturel se veut un outil clé pour contribuer positivement à son processus de mise en œuvre. Les auteur·es concluent que 93 % des répondant·es considèrent qu'elle a une incidence positive sur les questions de sexe et de genre, au sein de leur université, département ou institut de recherche. De plus, 78 % estiment qu'elle a une incidence positive sur les questions d'égalité et de diversité, de même que sur la progression de la carrière des femmes. En outre, l'enquête montre que, par rapport aux départements ou instituts, les professeures sont davantage satisfaites des évaluations de performance et de développement, de même qu'elles connaissent mieux les critères et démarches menant à la permanence. Elles sont ensuite davantage susceptibles de demander une promotion, de croire que les pratiques de travail sont flexibles, d'être plus optimistes quant aux perspectives de carrière et de disposer d'un programme de mentorat (Graves et al., 2019).

Une autre étude (Munir et al., 2014) arrive à la conclusion que les femmes se déclarent davantage familières avec les processus de promotion et notent une meilleure équité dans la répartition de la charge de travail, ainsi qu'une plus grande transparence du processus l'entourant. Elles estiment notamment que la charte Athena SWAN améliore leur visibilité, augmente leur confiance en soi, renforce leurs compétences en matière de leadership, les aide à réfléchir plus largement aux questions de sexe et de genre, tout en ayant un effet positif sur le développement de leur carrière. Bref, le processus de candidature et le prix Athena SWAN apportent de la crédibilité, de l'orientation et un élan au travail militant en faveur de l'égalité, en termes de sexe et de genre, dans le cadre des processus déjà en cours, en constituant un effet positif sur les pratiques institutionnelles (*Ibid.*).

Pour assurer le succès de la Charte, les administrations universitaires « ont un rôle crucial à jouer dans l'application des politiques ÉDI » (Tamtik et Guenter, 2019, p. 41). Ces conclusions se situent dans le même sens que celles de Johnson et al. (2015), en termes de gains, même modestes, en matière d'équité entre les sexes et les genres, qui sont possibles à la condition que « les soutiens institutionnels et sociaux appropriés soient disponibles » (p. 689).

2.2.2 Charte de Scarborough

La Charte de Scarborough contre le racisme anti-Noir et pour l'inclusion des Noirs dans l'enseignement supérieur au Canada (2021) appelle les universités à prendre « des mesures audacieuses, décisives et transformatrices » (p. 5), découlant de processus consultatifs, pour faire échec au racisme et « reconnaître la vie des Noirs dans sa pleine complexité et son intersectionnalité, à la respecter et à agir avec sensibilité face à ses réalités » (p. 9).

La Charte souligne également diverses mesures institutionnelles et invite les administrations universitaires à implanter « des processus inclusifs et délibératifs qui dénoncent et font échec » (p. 11) au racisme, en veillant, d'une part, à réviser les processus de résolution de différends, « y compris les mesures disciplinaires et les protections contre les représailles, pour les adapter à l'échec au racisme anti-Noir » (*Ibid.*), et en réévaluant, d'autre part, « l'infrastructure et les protocoles de sécurité en place sur les campus pour protéger la dignité, l'égalité et la sécurité des personnes noires qui y circulent » (p. 14).

Par ailleurs, elle recommande aux universités de mener des sondages périodiques sur l'environnement du milieu, en s'intéressant aux relations communautaires locales, « en vue de bâtir des campus inclusifs qui tiennent compte des besoins particuliers des professeur·es, du personnel et des étudiants·es noir·es » (*Ibid.*). À ce titre, elle propose la création d'un comité ÉDI formé de membres de l'administration universitaire et du personnel. Elle propose également la création d'un bureau, indépendant de la haute administration universitaire, bien pourvu en personnel, pour se consacrer à la lutte au racisme anti-noir, au sein des campus universitaires. Pour ce faire, la Charte recommande l'aménagement de lieux d'échange accessibles, des espaces sécuritaires et l'utilisation de pratiques de dénomination, qui favorisent le sentiment d'appartenance, l'acquisition et le partage des savoirs des Noirs. On demande également aux universités de « confier à des groupes de travail, rigoureux et favorables à l'intégration communautaire, la tenue d'études indépendantes sur les histoires d'esclavage, de colonialisme et d'injustice raciale, afin de formuler des recommandations propices à un enseignement supérieur inclusif » (p. 12).

Pour favoriser le recrutement de professeur·es noir·es, le document recommande aux universités de fixer des objectifs d'embauche en :

[...] « déploy[ant] des stratégies globales là où il y a des lacunes, y compris des cibles, des échéanciers et des mécanismes de transparence, [en prévoyant] des engagements financiers soutenus pour recruter les professeur·es noir·es, dans la mesure du possible, par des embauches groupées ou par cohortes dans toutes les disciplines universitaires, en soutenant leur promotion dans les rangs professoraux et en référant aux pratiques exemplaires. » (*Ibid.*)

Pour y parvenir, la Charte suggère « de recruter et de soutenir la progression professionnelle du personnel racisé dans des postes de direction, d'administration et de soutien, de le fidéliser dans toutes les unités universitaires et collégiales, ainsi que de révéler la discrimination salariale et la ségrégation professionnelle [en vue d']y faire échec et prévenir la discrimination intersectionnelle » (p. 13).

Dans le domaine de l'enseignement, elle invite les universités à développer « des pratiques d'inclusion favorables à des classes libres de toutes formes de harcèlement » (p. 14) et d'instaurer des formations sur le racisme anti-Noir à tous les membres de la communauté universitaire, tout en établissant « des attentes en matière de rendement auprès des professeur·es et du personnel, afin de renforcer les capacités en matière de lutte contre le racisme et d'inclusion des Noir·es » (p. 16).

La Charte préconise aussi l'émergence de programmes d'études sur les Noirs, en général, et sur ceux du Canada, en particulier, tout en favorisant la création de cursus dans les diverses disciplines universitaires. Il s'agit de « faire éclater l'eurocentrisme épistémique et de paver la voie à un apprentissage élargi ouvert sur le monde, qui diversifie les principes disciplinaires pour y intégrer les compétences et les connaissances des Noir·es » (p. 13).

Dans le domaine de la recherche, la Charte appelle à « reconnaître, aborder de manière critique et saluer les traditions d'excellence intellectuelle des Noirs en recherche, y compris en soutenant des groupes de recherche, qui favorisent l'épanouissement de communautés de savoirs diversifiées » (*Ibid.*).

La Charte souligne en outre le besoin d'accroître la participation des chercheur·ses noir·es aux équipes de recherche, aux chaires et aux bourses d'excellence, par l'instauration de pratiques équitables et inclusives, tant dans la sélection que les processus de reconnaissance de la recherche, par la mise en place de mesures de soutien (mentorat et parrainage) et de reconnaissance.

Enfin, la Charte souligne l'importance de traiter les données tirées des formulaires d'autodéclaration et des enquêtes menées par les universités, afin de « tenir à jour et diffuser des données fiables et désagrégées sur la représentation des Noirs » (*Ibid.*), au sein du corps professoral. Elle insiste sur le besoin d'implanter des pratiques éthiques de cocréation et de gouvernance des données, en faisant preuve de transparence et de « prudence devant les inégalités systémiques et les préjugés raciaux susceptibles d'être perpétués dans les métadonnées d'intelligence artificielle, les mesures de surveillance et autres progrès technologiques » (*Ibid.*).

2.2.3 Adoption de politiques universitaires en matière d'ÉDI

Depuis 2017, en vertu du plan d'action du PCRC, toutes les universités au Canada doivent adopter des politiques et plans d'action en matière d'ÉDI⁴⁶. De telles politiques doivent attester de leur engagement en la matière, tout en identifiant des actions pour favoriser l'atteinte de cibles.

Les universités canadiennes doivent également mener un travail de collecte des données relatives à la diversité des titulaires de chaire, en implantant diverses mesures pour assurer un meilleur soutien aux professeur·es appartenant à l'un ou l'autre des groupes désignés, mais sans s'y limiter.

Par ailleurs, dans le cadre de leur plan d'action, les universités mettent sur pied un comité ÉDI. Ce comité de travail regroupe principalement des membres du corps professoral et de l'administration universitaire. Dans certaines institutions, comme à l'Université de Montréal, des comités ÉDI facultaires ou départementaux sont également implantés.

L'examen de ces plans d'action, implantés au sein des universités québécoises, permet d'observer les différentes mesures mises en œuvre. En matière de recrutement, on évoque le besoin de diffuser les offres d'emploi à des publics plus larges, afin de diversifier les candidatures. Il est également question de mieux prendre en compte les savoirs autochtones et de développer des outils pour prendre en considération les équivalences de formation et d'expériences de travail acquises à l'extérieur du pays. Des programmes spécifiques sont offerts aux professeur·es, comme à l'Université Laval, qui adopte des mesures de soutien à l'intention des membres du corps professoral en processus d'apprentissage du français.

L'une des priorités des universités québécoises est de multiplier les activités de formation et de sensibilisation en matière d'ÉDI. À ce sujet, les institutions développent des ateliers portant notamment sur les biais inconscients, sur les enjeux liés à l'ÉDI, sur l'intégration de l'ÉDI dans un projet ou un programme de recherche, dans une équipe de recherche et dans les demandes de subvention. Des formations sur les compétences interculturelles ou pour « contrer la sursollicitation et la stigmatisation » sont aussi offertes. Enfin, des ateliers sur les pratiques d'ÉDI en ressources humaines sont instaurés au bénéfice des membres du corps professoral, des directions de départements/facultés et des administrations universitaires.

Par ailleurs, des communautés de pratiques sont mises sur pied, au sein de certaines universités. L'UQAM souhaite, par exemple, créer des forums d'échanges à propos des enjeux d'ÉDI, à l'intention des directions de département, des titulaires de chaires et des personnes issues des groupes désignés. Les

⁴⁶ S'y ajoutent parfois des plans d'action adoptés spécifiquement à l'endroit des membres des Premières Nations.

échanges portent sur les défis et les enjeux rencontrés lors du processus de recrutement et d'embauche. Le tout vise à partager les connaissances et les expertises acquises sur les bonnes pratiques.

Dans un autre registre, diverses campagnes publiques sont organisées sur les campus, contre l'homophobie et les autres enjeux liés aux minorités sexuelles ou de genre. L'Université de Sherbrooke, par exemple, mène depuis janvier 2021 des campagnes de lutte contre la discrimination, qui se tiennent deux fois par année, en ayant pour objectif de sensibiliser les membres de la communauté aux différents types de manifestations. Pour sa part, l'Université Laval entend mener des campagnes de sensibilisation et de valorisation sur les différents handicaps et maladies.

2.2.4 Comité ÉDI, bureau et embauche de conseiller·ères

Depuis 2017, les universités québécoises mettent sur pied un comité ÉDI, créent un bureau et embauchent un·e conseiller·ère en ÉDI. Si la taille de ces structures varie selon les universités, les conseiller·ères et leurs équipes ont pour mandat de collecter et de compiler des données pour faciliter l'adoption des politiques et produire les rapports requis par les organismes subventionnaires.

En outre, les membres du comité ÉDI mettent leur expertise en commun dans le but d'élaborer une politique sur l'ÉDI au sein de chacune des universités.

Quant au bureau, il est mis sur pied pour soutenir les unités académiques dans leurs efforts visant à assurer la présence de l'ÉDI dans les plans de recrutement, d'embauche et de maintien des emplois. En plus de son rôle de conseil, il organise des activités de sensibilisation et de formation.

Enfin, la fonction de conseiller·ère en ÉDI s'accompagne d'une responsabilité de leadership à l'échelle des campus, en veillant à intégrer la question de l'ÉDI à l'ensemble des politiques, des plans d'action, des fonctions et de la culture de l'université (Suarez et al., 2018). Cette position est corroborée par Leon (2014) et Gonzalez et al. (2021) :

Il est important de savoir à quelle enseigne réside le responsable de l'ÉDI dans l'organigramme de l'institution, car cela transmet un message sur sa valeur aux yeux de l'administration universitaire [...]. Cet emplacement conceptuel et physique offre de multiples occasions de cerner, d'élaborer et de formuler des recommandations dans l'ensemble des canaux de leadership institutionnels, en lien avec l'ÉDI. (p. 445)

2.2.5 Autres mesures découlant des politiques en matière d'ÉDI

D'autres mesures découlant des politiques en matière d'ÉDI sont prises, en vue de contrer l'effet négatif occasionné par la surcharge des services à la collectivité, chez les membres du corps professoral d'une minorité visible. Selon Misra et al. (2021), de telles mesures doivent découler d'une approche cohérente pour l'attribution des charges d'enseignement, de même que des mécanismes faisant preuve de transparence dans la répartition des tâches administratives :

Il ne faut pas qu'il y ait d'ambiguïtés dans ces processus, car les services à la collectivité sont propices à des évaluations inégales et au développement d'un sentiment d'injustice entre les professeur·es. Il faut de la transparence, en les incitant à définir leurs priorités et à clarifier leurs attentes, en fonction de leur rang et des dégrèvements obtenus, par exemple, pour des tâches administratives, telles que la direction de programmes, de département ou facultaire. Ces directions ne doivent pas simplement assigner les cours, mais prendre en compte les priorités des professeur·es au moment de telles assignations. (p. 394)

Pour accroître l'embauche de professeur·es racisé·es au sein du corps professoral, plusieurs auteur·es appellent à l'implantation de politiques ciblées de recrutement, à l'instar de ce qui est privilégié dans la Charte de Scarborough (2021) ou du PCRC. Ce dernier fixe des cibles pour le recrutement proactif de professeur·es membres de l'un ou l'autre des groupes désignés. Selon Mahtani (2004), citant le cas de la géographie, « des programmes de recrutement proactifs permettent de surmonter les obstacles qui limitent la pleine participation des professeures racisées dans des départements où les politiques et pratiques continuent de refléter la persistance des inégalités raciales, de sexes et de genre » (p. 91).

Quoi qu'il en soit, l'implantation des politiques en matière d'ÉDI ne doit pas constituer une surcharge de travail chez les professeur·es, comme il est mentionné dans l'étude de Tzanakou et Pearce (2019), portant sur les effets de l'application de la Charte Athena SWAN : « La charge pour entreprendre le changement de culture et des initiatives institutionnelles incombe principalement aux femmes et à d'autres groupes marginalisés, tels que les personnes racisées et les membres de la communauté LGBTQ2+ » (p. 1191). Une telle surcharge compromet les chances de succès d'une intervention lorsqu'elle repose sur les épaules de ceux·celles qu'elle est censée aider.

Bref, les universités doivent plutôt envisager l'idée d'évaluer l'efficacité des interventions « descendantes » (Laver et al., 2018), qui débutent par un changement de culture organisationnelle dans les pratiques de gestion.

2.2.6 Politiques de lutte contre le racisme

Des politiques de lutte contre le racisme sont mises en œuvre, dans le sillon d'événements tragiques survenus au printemps 2020, avec la mort de George Floyd et les manifestations sous l'égide du mouvement Black Lives Matters. Ces événements font émerger de nouvelles revendications sur les campus.

Dès juin 2020, l'Université de Colombie-Britannique s'engage à lutter contre le racisme et à se montrer plus sensible face à la discrimination contre les Noirs. Pour ce faire, elle entend étudier les revendications du groupe Black Caucus, regroupant des professeur·es et des étudiant·es noir·es⁴⁷. Quelques mois plus tard, l'UBC nomme un conseiller principal en matière d'antiracisme et d'excellence inclusive, ainsi que deux responsables de la lutte contre le racisme (Bero, 2021).

En 2022, la Toronto Metropolitan University (ex- Ryerson) se distingue, en étant la première université au Canada à créer un poste de direction lié aux questions d'ÉDI, de même qu'un vice-rectorat à l'Équité et à l'inclusion communautaire, qui met sur pied le Committee to Confront Anti-Black Racism. En juillet 2020, l'institution publie une enquête, intitulée : *Anti-Black Campus Climate Review Report*, qui propose une soixantaine de recommandations visant, entre autres, à diversifier les programmes d'enseignement, à offrir une formation relative à la sécurité sur le campus, à créer des espaces réservés aux étudiant·es noir·es et à augmenter leur représentation parmi les membres du corps professoral⁴⁸.

En 2019, après des plaintes pour profilage à l'encontre d'un étudiant arrêté par la sécurité du campus⁴⁹, l'Université d'Ottawa met sur pied un Comité du recteur pour un campus antiraciste et inclusif, devenu l'année suivante le Comité d'action antiracisme et inclusion.

Puis, en décembre 2020, l'Université d'Ottawa procède à la nomination d'un vice-provost, équité, diversité et excellence en matière d'inclusion⁵⁰.

Au Québec, quelques universités implantent des comités de réflexion sur le racisme : le Comité ad hoc sur le racisme, à l'UQO et le Comité contre le racisme, au sein du SPUQ, à l'UQAM. Dans cette dernière, une pétition signée par une centaine de membres, le 1^{er} septembre 2020, demande à la rectrice de mener des actions antiracistes et de créer un Comité antiraciste au sein de l'université⁵¹.

⁴⁷ UBC. <https://equity.ubc.ca/news-and-stories/eio-statement-on-anti-blackness/>

⁴⁸ Toronto Metropolitan University. <https://www.torontomu.ca/content/dam/equity/programs-and-reports/documents/anti-black-racism-campus-climate-review-report-july-2020.pdf>

⁴⁹ Radio-Canada (2019, 4 septembre). Allégations de profilage : l'Université d'Ottawa revoit certaines pratiques. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1286484/profilage-universite-ottawa-politiques-plaintes-racisme>

⁵⁰ Université d'Ottawa. <https://www.uottawa.ca/vice-recteur-etudes/conseiller-antiracisme-inclusion>

⁵¹ Montréal Campus. (2021, 17 novembre). Témoigner pour vaincre le racisme institutionnel. <https://montrealcampus.ca/2021/11/17/temoigner-pour-vaincre-le-racisme-institutionnel/>

Si ces actions apparaissent balbutiantes, l'Université Concordia se distingue en créant un comité ÉDI, un Bureau de l'équité et un Bureau des perspectives noires⁵², chargés de lutter contre le racisme systémique, en octobre 2020. Ces bureaux sont chargés de mettre en œuvre des initiatives sur le campus et d'offrir du mentorat aux étudiant·es. L'administration universitaire implante également un Groupe de travail du recteur sur le racisme contre les Noirs, en 2020. Ce *task force on anti-black racism* est piloté par un comité de direction, formé de 15 personnes et regroupant six sous-comités de travail, portant sur : 1) l'histoire de Concordia; 2) les programmes d'études et les ressources pédagogiques; 3) les initiatives d'embauche; 4) le perfectionnement du corps professoral, de recherche, des bibliothèques; 5) la collecte de fonds et la mobilisation communautaire; et 6) les services aux étudiant·es et la réussite universitaire⁵³.

En novembre 2021, le Groupe de travail dépose son premier rapport, en réclamant l'augmentation du nombre de personnes noires au sein du corps professoral⁵⁴. Le document recommande de développer des programmes d'enseignement en lien avec les questions sociales et l'histoire des Noirs et de généraliser des formations contre le racisme destinées aux membres de la communauté universitaire. Il demande également que des services additionnels soient offerts aux étudiant·es, au sein du Centre for teaching and Learning, et de mettre en place des ressources d'aide en santé mentale. Enfin, le Groupe propose la création d'un centre étudiant pour les personnes noires⁵⁵. En réponse à ces demandes, l'Université entend mieux encadrer le travail du personnel de surveillance sur le campus et repenser les protocoles d'intervention en matière de sécurité pour adopter des mesures de désescalade, antioppressives et antiracistes.

Quant à l'Université McGill, elle adopte un Plan de lutte contre le racisme anti-noir, en 2020. Ce premier plan d'action s'étend sur cinq ans et s'accompagne d'un budget de 15 M\$ avec pour objectifs de favoriser l'attraction et la rétention des étudiant·es noir·es par un programme de leadership et des mesures additionnelles de soutien. L'Université présente des cibles d'embauche en s'engageant à recruter 85 professeur·es noir·es permanent·es ou candidat·es à la permanence, pour atteindre l'objectif de 5 % de professeurs noires au sein du corps professoral, d'ici 2032. Des cibles d'embauche sont également fixées pour le personnel administratif, de direction et de soutien.

⁵² Université Concordia. (2020, 22 octobre). Bureau de l'équité et d'un Bureau des perspectives noires. <https://www.concordia.ca/fr/actualites/nouvelles/2020/10/22/concordia-lance-le-bureau-de-l-equite-et-le-bureau-des-perspectives-noires-charges-entre-autres-de-lutter-contre-le-racisme-systemique.html>

⁵³ Université Concordia. <https://www.concordia.ca/provost/initiatives/groupe-de-travail-du-recteur-sur-le-racisme-contre-les-noirs/Sous-comites.html>

⁵⁴ Université Concordia. (2021, novembre). President's Task Force on Anti-Black Racism. Preliminary recommendations. <https://www.concordia.ca/content/dam/concordia/offices/provost/docs/reports/T22-75031-PROV-task-force-report-to-provost-Nov2021.pdf>

⁵⁵ *Ibid.*, p. 11.

Outre sa volonté de développer son Programme d'études africaines et de soutenir la recherche dans les domaines des études africaines et des études des Noirs, l'Université reconnaît le besoin de « soutenir la création de cours et de méthodes d'enseignement inclusives qui favorisent l'apprentissage et le développement d'une communauté diversifiée et font naître un sentiment d'appartenance chez tous les étudiant·es », en prenant le soin d'ajouter, « sans interférence avec la liberté de chaque professeur·e quant à la matière enseignée ». Pour y arriver, les membres du corps professoral et les étudiant·es ont accès à une formation et à des ressources par le biais du Centre d'enseignement de cycles supérieurs. Enfin, une formation en ligne sur le racisme systémique sera bientôt obligatoire pour tous les membres de la communauté mcgilloise.

S'ajoutant à l'embauche de conseiller·ères en ÉDI et/ou la création de postes de direction lui étant dédiés, la création de comités sur l'antiracisme et l'indigénisation sont des points positifs, selon Tamtik et Guenter (2019). Ces chercheuses citent l'exemple de la Western University ayant fusionné les comités sur l'embauche des femmes, l'équité en emploi et l'élimination des barrières systémiques. Elles mentionnent également l'initiative de l'Université Dalhousie, qui introduit une subvention de recherche allant jusqu'à de 10 000 \$, destinée aux femmes ne détenant pas encore la permanence, de même qu'aux autres membres d'un groupe désigné.

Parmi d'autres pistes d'action avancées, on prône une plus grande consultation et implication au sein de ces comités de membres du corps professoral et d'étudiant·es appartenant à l'un et/ou l'autre des groupes désignés, afin de définir et de contribuer à la mise en œuvre des politiques d'ÉDI. Il convient également d'instaurer des formations sur l'ÉDI destinées à tous les membres de la communauté universitaire. Ces formations doivent porter sur la lutte contre le racisme, à l'instar de celles adoptées par l'Université McGill dans son Plan de lutte contre le racisme anti-noir.

Dans le domaine de la lutte contre l'homophobie et la transphobie, Seelman (2019) note que le personnel des campus doit être mieux formé pour comprendre, identifier et faire cesser les préjugés discriminatoires à l'égard des personnes trans, afin qu'elles soient traitées « avec le même respect et la même dignité que les personnes cisgenres » (p. 2). De plus, l'encadrement et le soutien, par des activités de mentorat et de parrainage, sont à développer (Huston et al., 2019), de même qu'un réseau d'entraide pouvant servir de modèle. Shultz (2019) souligne aussi l'importance d'avoir des membres du corps professoral trans qui s'auto-identifient, en vue d'offrir du soutien à la communauté étudiante trans, en démontrant ainsi qu'il est possible d'être trans à l'université.

Enfin, plusieurs autres recherches soulignent le besoin de créer des espaces réservés aux membres du corps professoral et étudiant·es membres de l'un et/ou l'autre des groupes désignés, afin de créer des lieux d'échange et de dialogue permettant d'assumer leurs différences (Azhar et McCutcheon, 2021).

Bref, on observe sur les campus canadiens et québécois de multiples initiatives visant à promouvoir la parité et la diversité au sein des membres du corps professoral. C'est toutefois à la lumière des résultats atteints qu'il est possible de se prononcer sur leurs effets concrets. Dans cette perspective, il importe d'entendre la voix des premières personnes concernées, dont les expériences informent, tant sur les situations-problèmes vécues que sur la portée effective des mesures en matière d'ÉDI.

2.2.7 Plans d'action pour les personnes autochtones

Outre les diverses mesures et dispositions d'ÉDI, qui s'ajoutent aux politiques contre l'incivilité, le harcèlement et la discrimination, de même qu'aux politiques de lutte contre les violences à caractère sexuel, les universités québécoises adoptent récemment des plans d'action pour les personnes autochtones. Rappelons que, depuis 2019, ces plans se situent dans le prolongement des recommandations de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015).

Les divers plans d'action recensés visent à renforcer la présence d'étudiant·es autochtones, en s'assurant de développer des services de soutien adaptés, en matière de réussite académique et d'apprentissage du français, de services d'aide psychologique et de soutien financier. La construction d'espaces réservés aux étudiant·es autochtones est également évoquée. De plus, ces plans prônent de faire une plus grande place à la culture autochtone, par des aménagements architecturaux ou artistiques, de même qu'un enseignement renforcé des langues autochtones.

Enfin, un autre volet de ces plans d'action institutionnels concerne le recrutement et la rétention de membres du corps professoral d'origine autochtone; toutes les universités affirmant s'engager dans cette voie.

Parmi les mesures à l'œuvre, on note l'adoption par plusieurs établissements d'énoncés de reconnaissance territoriale et de protocoles de relations avec les aîné·es autochtones.

La présence de représentant·es autochtones est également encouragée au sein des administrations universitaires et des Comités d'éthique de la recherche sur les êtres humains (CEREH). Ces plans d'action annoncent notamment le besoin de faire une plus large place aux contenus autochtones dans les programmes d'enseignement et de développer une pédagogie qui inclut les savoirs autochtones.

Un autre enjeu concerne la recherche et la reconnaissance des savoirs autochtones, à l'image de l'Université McGill, qui encourage ses comités d'embauche, d'évaluation et de promotion à reconnaître les modes alternatifs de partage et de transmission des savoirs qui se démarquent des pratiques et des lieux de diffusion habituellement préconisés par la communauté scientifique.

Cette question de la reconnaissance des savoirs autochtones, lors des comités d'embauche et de l'évaluation des demandes de financement, appelle à un élargissement des critères autour de la notion d'excellence inclusive (Montoya, 2020).

2.2.8 Quelques mesures phares

Plusieurs auteur·es analysent l'efficacité de mesures phares en matière d'ÉDI mises en œuvre au sein des universités, en vue de les rendre plus inclusives et de mieux intégrer les membres de groupes désignés dans la carrière professorale, notamment en STIMM. Pour ce faire, quatre dimensions sont à considérer : 1) un leadership favorable; 2) l'absence de préjugés sexistes; 3) l'égalité d'accès à la permanence et aux promotions; et 4) le soutien à l'articulation travail – vie personnelle ou familiale (Peter et al., 2020). De plus, de nombreuses recherches soulignent le besoin de réviser les critères d'évaluation des contributions scientifiques, ainsi que la notion d'excellence pour y inclure des modalités d'ÉDI (Montoya, 2020). Le tout, en vue d'assurer notamment une meilleure reconnaissance du travail effectué en partenariat avec des groupes communautaires.

Comme évoqué précédemment, les évaluations de l'enseignement par les étudiant·es font souvent l'objet de critiques, chez les membres du corps professoral d'un groupe désigné, en raison de l'ampleur des biais cognitifs basés sur la psychologie, la culture, les habitudes et l'importance accordée aux attitudes non verbales. Face à ces biais, plusieurs voix s'élèvent, dont celles de syndicats de professeur·es, qui appellent à une réforme du processus d'évaluation. Parmi les pistes évoquées figurent notamment l'abandon de la partie réservée aux commentaires libres, qui donne lieu à des propos parfois dégradants, ou une meilleure analyse des résultats par un comité de pairs (Bachen et al., 1999; Mitchell et Martin, 2018; Peterson et al., 2019; Wachtel, 1998), de même que la possibilité de créer des groupes de discussion en vue de permettre aux étudiant·es de s'exprimer de manière plus posée. Selon Merritt (2008), de telles améliorations permettent aux membres du corps professoral appartenant à l'un et/ou l'autre des groupes désignés de mieux mettre leur enseignement à contribution dans l'apprentissage, d'avoir un regard d'ensemble sur les objectifs pédagogiques de leurs cours, à l'intérieur d'un programme.

La prochaine section présente la méthodologie propre à la présente recherche pour recueillir les données sur les situations-problèmes d'ÉDI telles que vécues, chez les personnes répondantes.

3. Méthodologie de la recherche

Cette section présente la méthodologie visant à répondre aux questions de recherche. À ce titre, le type d'étude, l'approche et les stratégies de recherche sont précisés, ainsi que la méthode et l'instrument de collecte des données (guide d'entrevue semi-dirigée), la population à l'étude, la population cible, les étapes et les stratégies de recrutement des participant·es. Cette partie fait ensuite place à la méthode de traitement et d'analyse des données, suivie de l'interprétation des résultats. La section se termine par les précautions éthiques.

3.1 Type d'étude, approche et stratégies de recherche

La présente recherche est menée selon l'approche qualitative de type descriptive. Elle vise à mieux connaître et comprendre les barrières et les obstacles, individuels et institutionnels, rencontrés par certains membres du corps professoral appartenant à l'un et/ou l'autre des groupes désignés, mais sans s'y limiter, au sein des universités québécoises. Elle vise également à décrire et analyser leurs perceptions face à l'ÉDI, de même qu'à explorer les difficultés dans l'avancement de la carrière professorale et dans la vie personnelle ou familiale. Enfin, elle vise à évaluer les conséquences de ces difficultés, en vue de proposer des pistes de réflexion et des moyens d'action, de même que de formuler des recommandations pour mieux baliser les modalités d'application des mesures d'ÉDI, pouvant notamment avoir une incidence sur la mise à jour des politiques actuelles.

La recherche qualitative descriptive permet notamment de décrire et d'analyser « un phénomène nouveau, méconnu, peu exploré » (Anadón et Savoie Zajc, 2009, p. 3), telles que les perceptions face à l'ÉDI chez les membres du corps professoral au sein des universités québécoises. La présente recherche comporte également une visée exploratoire portant sur les difficultés dans l'avancement de la carrière professorale et dans la vie personnelle et familiale, pour lesquelles aucune recherche n'a été menée auparavant, au Québec.

Enfin, la présente recherche est menée selon une visée évaluative, dans le but de documenter les conséquences de ces difficultés. Son objectif est d'identifier des pistes de réflexion et moyens d'action destinés aux syndicats, aux universités et aux organismes subventionnaires, de même que la formulation de recommandations visant à mieux baliser les modalités d'application des mesures en matière d'ÉDI. Le tout est présenté en vue d'avoir une incidence sur la mise à jour des politiques universitaires actuelles, afin qu'elles jouent pleinement leur rôle.

3.2 Méthode de collecte des données

Pour décrire et analyser les situations-problèmes d'ÉDI chez les membres du corps professoral appartenant à l'un et/ou l'autre des groupes désignés, mais sans s'y limiter, de même qu'explorer les difficultés et leurs conséquences dans l'avancement de la carrière professorale et dans la vie personnelle et familiale, une entrevue semi-dirigée est privilégiée. Cette méthode de collecte des données permet notamment de recueillir les perceptions chez certains membres du corps professoral face à l'ÉDI et face aux difficultés dans l'avancement de la carrière professorale, induites par l'incapacité de jouir pleinement de ses droits en cette matière. La prochaine section présente l'instrument de collecte des données.

3.2.1 Guide d'entrevue semi-dirigée

Aux fins de l'entrevue semi-dirigée, un guide est élaboré. Il se rapporte au but et aux objectifs visés, de même qu'aux questions de recherche qui en découlent. Il est d'abord soumis en prétest à un·e membre du corps professoral appartenant à l'un et/ou l'autre des groupes désignés (exclu·e de l'échantillon). Le guide est ensuite amendé, par le retrait de questions s'avérant incompréhensibles ou redondantes. Enfin, le guide d'entrevue est soumis dans sa version finale à l'ensemble des participant·es à la recherche.

Le guide d'entrevue semi-dirigée, présenté à l'Appendice 2, comprend sept sections, en plus d'une introduction rappelant le but et les objectifs visés par le projet de la recherche.

La première section contient trois questions d'éligibilité à la recherche, où une réponse affirmative à l'une ou l'autre d'entre elles permet la participation. Ces questions sont basées sur la définition de l'équité, de la diversité et de l'inclusion des FRQ⁵⁶, à savoir :

1. Avez-vous la perception de faire l'objet d'un traitement injuste et inéquitable, qui ne tient pas compte de votre réalité : a) en matière de promotion; et b) en matière de soutien à la recherche, au sein de votre département/faculté? Au sein de votre université?
2. Avez-vous la perception que : a) l'expression de votre point de vue; b) de votre approche; et c) de votre expérience n'est pas favorisée au sein de votre département/faculté? Au sein de votre université?
3. Avez-vous la perception que vous n'êtes pas : a) valorisé·e; b) soutenu·e; et c) respecté·e au sein de votre département/faculté? Au sein de votre université?

⁵⁶ FRQ. Équité, diversité et inclusion. <https://frq.gouv.qc.ca/equite-diversite-et-inclusion-edi/>

La deuxième section comprend des questions sur les données sociodémographiques, soit sur l'université d'attache, le sexe ou genre, l'âge, le statut civil et familial, le nombre d'années dans la carrière professorale, le champ disciplinaire, l'appartenance ou non à l'un et/ou l'autre des groupes désignés.

La troisième section porte sur l'avancement dans la carrière professorale sur les plans de l'enseignement (niveau, types de cours, etc.), de la recherche (rang, de carrière, membership, rattachement à des unités de recherche, etc.), de la direction pédagogique (programme, département/facultés, etc.) et des services à la collectivité (implication, projets, etc.).

La quatrième section se rapporte aux perceptions face à l'ÉDI.

Quant à la cinquième section, elle explore les difficultés dans l'avancement de la carrière professorale.

Pour ce qui est de la sixième section, elle porte spécifiquement sur les difficultés découlant de l'appartenance ou non à un groupe désigné, mais sans s'y limiter.

Enfin, la septième section évalue les conséquences de ces difficultés dans l'avancement de la carrière professorale et dans la vie personnelle et familiale.

Le guide d'entrevue se conclut par l'engagement à partager les résultats de la recherche et à formuler les remerciements d'usage. La durée moyenne des entrevues semi-dirigées réalisées à l'aide du guide est d'une soixantaine de minutes.

3.3 Population à l'étude et population cible

La population à l'étude se compose de l'ensemble des membres du corps professoral au sein des universités québécoises. Quant à la population cible, elle est constituée de membres qui, parmi la population à l'étude, appartiennent à un groupe désigné, mais sans s'y limiter. De plus, le guide d'entrevue est traduit en anglais, afin de permettre aux membres anglophones de participer à la recherche.

3.3.1 Méthode d'échantillonnage et portrait de l'échantillon

La méthode d'échantillonnage est non probabiliste, par choix raisonné ou typique, aussi appelée « intentionnelle » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 271). Elle est constituée à partir d'un processus de sélection non aléatoire, qui implique les personnes directement concernées par les situations-problèmes d'ÉDI. À ce titre, les membres du corps professoral au sein des universités québécoises appartenant à l'un et/ou l'autre des groupes désignés, mais sans s'y limiter, qui désirent participer à la recherche sont sélectionné-es sur la base des caractéristiques de la population cible.

Au total, 21 membres du corps professoral au sein de neuf universités québécoises (sur un total de 18 établissements⁵⁷) participent à la présente étude.

Le portrait de l'échantillon⁵⁸ présente les universités d'attache des participant·es, leur sexe ou genre et leur âge, leur statut civil et familial, leur nombre d'années dans la carrière professorale, leur rang de carrière, leurs champs disciplinaires, leur appartenance à l'un ou l'autre des groupes désignés, mais sans s'y limiter, ainsi que d'autres appartenances.

Université d'attache

Les participant·es proviennent de quatre universités à charte (UConcordia, UdeM, UdeS, ULaval) et de cinq constituantes du réseau de l'Université du Québec (TÉLUQ, UQAC, UQAM, UQAT et UQTR).

Sexe et âge

L'échantillon se compose de 16 femmes et de cinq hommes, âgé·es entre 30 et 65 ans, dont la moyenne est de 44 ans.

Statut civil et familial

Parmi l'échantillon, neuf membres sont marié·es, six ont un statut de conjoint·es de fait, deux sont divorcé·es et quatre sont célibataires. Sur le plan du statut familial, huit ont des familles avec enfants à charge et deux sont chef·fes d'une famille monoparentale.

Nombre d'années dans la carrière professorale

Le nombre d'années dans la carrière professorale s'échelonne entre un et 30 ans, avec une moyenne de 12 ans.

Rang de carrière

La majorité des participant·es sont en milieu de carrière. Notamment, on compte cinq membres au rang 2 de la carrière (adjoint·es), 13 au rang 3 (agrégé·es) et trois au rang 4 (titulaires).

Champs disciplinaires

Huit participant·es proviennent des sciences et technologies, ingénierie, mathématiques et médecine (STIMM), 11 des sciences humaines et sociales et deux des arts.

Appartenance à l'un et/ou l'autre des groupes désignés

Huit appartiennent à une minorité visible ou ethnoculturelle et cinq sont en situation de handicap et/ou ont une maladie grave/chronique.

⁵⁷ Liste des établissements universitaires au Québec.

<https://www.quebec.ca/education/universite/etudier/liste-universites>

⁵⁸ Étant donné le petit nombre de répondant·es dans chacun des groupes désignés et dans le but d'assurer leur confidentialité, un portrait global de l'échantillon est présenté, en omettant volontairement de détailler leur profil sociodémographique.

Autres appartenances

Quatre appartiennent à une minorité sexuelle ou de genre – LGBTQ2+ et cinq à une minorité linguistique.

3.3.2 Stratégies de recrutement

Trois stratégies sont utilisées pour procéder au recrutement des membres du corps professoral au sein des universités québécoises, en vue de solliciter leur participation à la collecte des données de la présente recherche.

Première stratégie

À la mi-novembre 2019, la FQPPU transmet une lettre d'invitation par courriel à tous les syndicats de professeur·es au sein des universités québécoises qui en sont membres. Ces syndicats la diffusent aux membres du corps professoral de leur établissement. Cette étape, qui s'échelonne jusqu'au 13 mars 2020, permet de recruter les 15 premiers participant·es à la recherche. Du 14 mars au 31 décembre 2020, la collecte des données est toutefois suspendue dans le contexte de la pandémie de COVID-19.

Deuxième stratégie

De janvier à mai 2021, la FQPPU transmet une seconde lettre d'invitation par courriel à des syndicats ciblés, soit ceux dont les membres du corps professoral n'ont pas participé à la recherche, à la suite de la première invitation. Cette relance, qui s'échelonne jusqu'à l'automne 2021, permet de recruter six participant·es supplémentaires.

Troisième stratégie

De janvier à juin 2022, des invitations ciblées sont envoyées à des membres du corps professoral appartenant à l'un et/ou l'autre des groupes désignés, mais sans s'y limiter, au sein des universités québécoises, en vue de compléter le recrutement des participant·es. Cette stratégie ne permet pas de recruter de participant·es.

Malgré ces trois stratégies de recrutement, aucun membre du corps professoral appartenant aux autochtones ne participe à la recherche.

La prochaine section présente le traitement l'analyse et l'interprétation des données.

3.4 Traitement, analyse et interprétation des données

Les données issues d'entrevues semi-dirigées sont enregistrées de manière audionumérique, avec le consentement libre, éclairé et continu des participant·es. Le verbatim est ensuite transcrit sur traitement de texte. Puis, celui-ci est soumis au codage des données par une segmentation en catégories et en unités de sens, à l'aide du logiciel QSR NVivo (version 15.5).

L'analyse thématique est le traitement d'analyse des données retenu, de manière à faire ressortir les thèmes et les tendances qui émergent du verbatim codifié (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 269).

L'interprétation des données suit, en étant effectuée de manière simultanée à l'analyse thématique, en vue de « relever tous les thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche [...], de tracer des parallèles ou de documenter des oppositions, des divergences et des complémentarités entre les thèmes » (*Ibid.*).

Enfin, lors d'une dernière étape, « une comparaison [est effectuée] entre les données interprétées et celles tirées de la littérature recensée » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 365), en déterminant si les résultats obtenus sont appuyés ou non par les conclusions de recherches menées chez des auteur·es tiré·es de la littérature scientifique recensée.

3.5 Précautions éthiques

La recherche fait l'objet de plusieurs précautions éthiques, en se conformant à l'*Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains – EPTC 2*, publié par le Secrétariat sur la conduite responsable de la recherche (CRSH, 2018).

3.5.1 Certificat éthique délivré par un CEREH et renouvellement

En mai 2019, une demande de certificat éthique est formulée au Comité d'éthique de la recherche sur les êtres humains (CEREH), de l'UQTR. À la suite de laquelle, un Certificat éthique est délivré le 25 septembre 2019. Il porte le numéro CER-19-259-07-10.

Un renouvellement est également demandé et obtenu, en 2021, afin de poursuivre le recrutement des participant·es et la collecte des données, interrompus en raison des mesures sanitaires en vigueur, découlant de la pandémie de COVID-19.

Enfin, un engagement à la confidentialité des données recueillies est signé par tous les membres de l'équipe de recherche.

3.5.2 Processus de consentement libre, éclairé et continu

Plusieurs mesures sont mises en œuvre pour s'assurer du consentement libre, éclairé et continu chez les participant·es. Notamment, une lettre d'information est rédigée à leur intention. Celle-ci précise tous les aspects liés à la participation à la recherche. Elle est accompagnée d'un Formulaire de consentement libre, éclairé et continu.

3.5.2.1 Lettre d'information

La lettre d'information comprend 10 sections, soit : 1) un préambule qui spécifie aux participant·es potentiel·les de prendre tout le temps nécessaire pour en lire le contenu; 2) le but et les objectifs visés par la recherche; 3) un résumé du projet de recherche; 4) la nature et la durée estimée de la participation; 5) les risques et inconvénients associés à la participation; 6) les avantages et bénéfices d'y participer; 7) l'absence de compensation financière ou d'incitatifs; 8) l'engagement à la confidentialité des données recueillies qui ne permettent pas d'identifier les participant·es et assurent leur anonymat⁵⁹; 9) la participation sur une base volontaire; et 10) l'engagement de l'équipe de recherche à la conduite responsable en recherche.

Enfin, la lettre d'information contient les coordonnées du CEREH pour communiquer toute plainte d'ordre éthique. Elle est accompagnée du Formulaire de consentement libre, éclairé et continu, que tous les participant·es à la recherche doivent remplir et signer avant de participer à l'entrevue semi-dirigée.

3.5.2.2 Formulaire de consentement libre, éclairé et continu

Le Formulaire de consentement libre, éclairé et continu comprend six sections, soit : 1) l'engagement de l'équipe de recherche à procéder à l'étude conformément à toutes les normes éthiques s'appliquant aux projets comportant la participation de sujets humains; 2) la confirmation des participant·es à avoir lu et compris la lettre d'information, où sont exposés les conditions, les risques et les bénéfices liés à la participation; 3) le consentement à l'enregistrement de l'entrevue sur appareil audionumérique; 4) une section comprenant des consentements spécifiques, tels que le retrait du projet de recherche sans avoir à le justifier, la durée de l'utilisation des données de recherche limitée à cinq ans et le consentement ou non à participer à des études ultérieures en lien avec la présente recherche; 5) l'engagement de l'équipe de recherche à partager les résultats avec les participant·es; et 6) la section comprenant la signature autorisant la participation de manière libre, éclairée et continue, suivie de la date.

3.5.3 Conservation des données recueillies

Dans le cadre de la présente recherche, les données recueillies sont conservées sur un disque dur externe et dans l'ordinateur portable personnel de la directrice de recherche et des assistantes. Ils sont toutefois verrouillés par un mot de passe. Toutes les données recueillies (réponses aux questions du guide d'entrevue, enregistrements audionumériques et transcription du verbatim sur traitement de texte) sont conservées pendant une période de cinq ans, de manière anonyme, pour de futures utilisations en lien avec la présente recherche, dans les limites autorisées par les participant·es dans le Formulaire de consentement.

⁵⁹ Toutes les données de la recherche risquant d'identifier les participant·es ont été anonymisées.

3.6 Forces et limites de la recherche

L'échantillon de la recherche comprend davantage de femmes (16) que d'hommes (5). Toutefois, la parité n'est pas un critère retenu dans la présente recherche, mais plutôt le contexte de vie professionnelle et personnelle ou familiale, qui est étudié en profondeur, en fonction des caractéristiques de la population cible. Bien que les membres du corps professoral ayant participé à la recherche permettent de mieux connaître et comprendre un tel contexte, les résultats se limitent à l'échantillon, en raison du nombre limité de sujets dans chacun des groupes désignés. Sans être saturées, les situations-problèmes d'ÉDI exposées permettent néanmoins une riche connaissance et compréhension du phénomène à l'étude.

La prochaine section présente les résultats obtenus à la présente recherche.

4. Présentation des résultats

Les résultats sont présentés en fonction des groupes désignés, ainsi qu'en fonction des membres appartenant à une minorité sexuelle ou de genre – LGBTQ2+ et à une minorité linguistique. Ils présentent d'abord la perception générale face aux situations-problèmes d'ÉDI.

4.1 Perception générale face aux situations-problèmes d'ÉDI

De prime abord, les répondant·es témoignent de relations généralement bonnes entre les collègues, à quelques exceptions près. Les manifestations de sexisme/racisme/homophobie et autres sont généralement indirectes, subtiles et silencieuses. Il s'agit davantage de microagressions au quotidien. On note toutefois l'existence de liens très étroits entre les situations-problèmes d'ÉDI et celles impliquant le harcèlement, la discrimination et l'incivilité⁶⁰, entre collègues. Des tensions surviennent surtout lorsque des demandes en lien avec l'ÉDI sont formulées en l'absence de politiques ou de plans pour guider l'action. En matière de réponses aux demandes, les limites sont rapidement atteintes surtout lorsqu'elles impliquent l'octroi de ressources humaines, financières et matérielles, lorsqu'elles affectent la charge de travail des collègues ou lorsqu'elles privent le département ou la faculté de ressources budgétaires.

Les perceptions d'iniquité, d'absence de prise en compte de la diversité et de non-inclusion, chez les personnes répondantes, sont surtout liées à une culture organisationnelle axée sur la performance et la « méritocratie ».

Plus spécifiquement, il y a perceptions d'iniquité genrée, entre les hommes et les femmes (nombre, salaire, accès aux promotions, etc.), mais surtout chez les mères de jeunes enfants, en lien avec la difficulté de jouir pleinement du congé de maternité/parental ou de maladie et de l'articulation travail – vie personnelle et familiale. Il y a également perceptions d'absence de diversité de deux types, soit : 1) genrée : dans les milieux traditionnellement occupés par les hommes ou les femmes (par exemple, citons la majorité d'hommes en contexte de STIMM ou majorité de femmes en milieux de soins ou en éducation); et 2) racialisée : quasi-absence de membres d'une minorité visible. Enfin, il y a perceptions de non-inclusion des membres appartenant à une minorité, qu'elle soit visible, en situation de handicap ou de maladie grave/chronique, sexuelle ou de genre, linguistique.

La prochaine section présente les résultats obtenus chez les répondantes ayant participé à la présente recherche, appartenant au groupe désigné Femmes.

⁶⁰ Le traitement de telles situations-problèmes renvoie aux politiques et aux mécanismes prévus pour contrer le harcèlement, la discrimination et les incivilités, adoptées par les universités québécoises. On dénote toutefois que de tels mécanismes déjà existants de règlements des différends se révèlent relativement inopérants jusqu'à ce jour.

4.1.1 Femmes

Les répondantes éprouvent généralement un sentiment d'iniquité dans leur département, leur faculté, leur université, voire dans la société. Il s'agit d'une iniquité genrée entre les hommes et les femmes, surtout chez les mères de jeunes enfants; sentiment exacerbé chez les mères monoparentales. Elles ont également une perception d'absence de parité hommes-femmes au sein des universités québécoises.

Perception d'iniquité genrée

Chez l'une des répondantes, l'iniquité genrée à l'université est le miroir de celle existant dans la société : « L'apparence physique joue un grand rôle : petite femme versus homme de grande taille. On se tourne toujours vers ce dernier en premier » (Cas 6). Selon Le Capitaine et Gagnon (2019), « bien que les hommes et les femmes partagent certaines similitudes quant aux valeurs liées à la profession universitaire, il ressort un fort constat d'inégalités de genre » (p. 87). Bourabain (2021) ajoute qu'outre ces inégalités, on note un climat de travail souvent marqué par la discrimination et le sexisme.

Absence de diversité genrée ou de parité

L'une des répondantes observe que dans les milieux traditionnellement occupés soit par des hommes soit par des femmes : « Il y a un manque de diversité genrée » (Cas 10). Ce constat est appuyé par l'ACCPU (2018), qui identifie de nombreux domaines où les femmes sont sous-représentées : l'architecture et le génie/technologies connexes (15,5 %), les mathématiques, l'informatique et les sciences de l'information (20,6 %), les sciences physiques et du vivant (24,8 %), l'agriculture et les ressources naturelles (27,6 %), les affaires, la gestion et l'administration publique (39,4 %), le droit (44,6 %). Quant aux domaines où les hommes sont sous-représentés, il s'agit de : l'éducation (37,8 %), la santé et l'activité physique (34,1 %). Malgré ce bilan, les femmes demeurent en moyenne, encore largement sous-représentées, avec un taux de 39,5 % (*Ibid.*). Ces données n'ont pas beaucoup évolué depuis l'étude menée dans les universités québécoises par la FQPPU (Dyke et Deschenaux, 2008, p. 7), où elles s'élevaient à 33,1 %. Cette absence de diversité genrée ou de parité se situe à la base de différentes situations-problèmes liées aux relations entre les collègues.

Relations entre les collègues

Certaines répondantes mentionnent que les relations sont généralement bonnes avec leurs collègues masculins, même si elles notent parfois l'existence de comportements verbaux agressifs de la part de ces derniers : « J'ai déjà vu un collègue masculin attaquer publiquement un autre professeur de manière très agressive verbalement. Mais, en général, je crois que l'ambiance est quand même relativement bonne » (Cas 3). Ce constat amène un·e autre répondant·e à conclure que : « Les collègues masculins, dans le domaine des sciences, n'apprennent pas les relations interpersonnelles. Ils y sont mal préparés en plus d'être intolérants. Ils sont majoritaires et ne sont pas très ouverts aux positions de

leurs collègues féminines qui sont en nombre inférieur » (Cas 5). Ce constat est appuyé par Le Capitaine et Gagnon (2019), qui indiquent que « [l]es contraintes vécues par les femmes sont d'autant plus fortes qu'il ressort qu'elles sont plus souvent victimes de violence ou de harcèlement au travail que les hommes » (p. 105).

Iniquités liées au rôle de mères

Le sentiment d'iniquité lié au rôle de mères est particulièrement présent chez la grande majorité d'entre elles : « Quand on est une mère, nécessairement, il y a des choses qui nous désavantagent : le fait d'avoir des enfants, partir en congé de maternité, même si théoriquement c'est pris en compte dans les critères d'évaluation pour les promotions et par les organismes subventionnaires. Mais, il y a quand même un désavantage pour les femmes en termes de progression de la carrière » (Cas 6). Ce constat va dans le même sens que celui de Thun (2020), qui déplore l'existence d'une « cécité de genre » dans l'organisation universitaire et de préjugés sexistes liés au sexe et au statut parental, visant en particulier les mères : « Les conditions organisationnelles de la maternité en milieu universitaire sont des facteurs importants pour comprendre la persistance de l'inégalité entre les sexes » (p. 166). Ce constat fait conclure à l'une des répondantes que : « Les collègues masculins seniors ne comprennent pas les femmes avec enfant en début de carrière » (Cas 6). Une autre ajoute que : « Mon ancienne direction faisait preuve d'une certaine fermeture à l'égard des mères. [...] Je me sentais tout le temps comme si... Il faut quémander » (Cas 7).

Si la perception d'iniquité est particulièrement ressentie entre les hommes et les femmes, elle l'est également entre les collègues féminines sans enfant et les mères : « Je trouve qu'il y a des iniquités avec mes collègues féminines sans enfant, parce qu'on n'a pas autant de temps à consacrer à son travail, parce qu'il faut constamment gérer des horaires... Pour moi, avoir des activités de soir ou de fin de semaine, ce n'est pas envisageable avec mon contexte familial » (Cas 7). Ce constat est partagé par Le Capitaine et Gagnon (2019), qui notent que « les charges de la vie familiale et domestique incombent encore de façon majoritaire aux femmes » (p. 106).

Iniquités chez les femmes qui ne sont pas mères

Inversement, les femmes qui ne sont pas mères trouvent inéquitable le fait d'être constamment sollicitées pour occuper des postes ou réaliser des tâches : « Je ressens de la frustration et un sentiment d'injustice quand on me demande systématiquement de m'acquitter de tâches administratives, en supposant que je suis disponible parce que je n'ai pas d'enfants » (Cas 8). Ce constat est appuyé par Le Capitaine et Gagnon (2019), qui observent que : « Non seulement la réalisation de tâches administratives n'est pas suffisamment reconnue lors de la progression de carrière, mais qu'elle engendre un surplus de travail qui a davantage d'incidence sur les femmes que les hommes » (*Ibid.*). Et encore davantage chez les mères que chez les professeures sans enfant.

Parmi toutes les femmes, les mères monoparentales semblent les plus affectées :

Face au statut de mère monoparentale, l'attitude des collègues masculins, mais aussi des femmes plus âgées avec des attentes plus basses en matière d'équité, va de la désinvolture à l'hostilité ouverte. On ne comprend pas la monoparentalité avant de la vivre! L'équité n'est pas l'égalité des conditions. Ça ne veut pas dire d'enlever quoi que ce soit aux autres. L'équité implique de donner aux autres ce qui leur est nécessaire pour qu'ils puissent avoir les mêmes conditions de réussite. (Cas 21)

Cette perception rejoint les conclusions de l'étude de Ward et Wolf-Wendel (2004), qui mentionnent que si l'université n'offre pas des conditions facilitantes aux mères, elles en offrent encore moins aux mères monoparentales.

Services de garde

Les universités québécoises sont nombreuses à offrir des services de garde. Toutefois, leur horaire est généralement concentré de 7 h à 18 h⁶¹. Or, : « [d]urant le bloc horaire de 17 h à 20 h, beaucoup de choses se passent à l'université. Mais, aucune garde n'est disponible, car tous les services ferment à 18 h » (Cas 10). Ce constat rejoint l'étude de Tanguay (2014), qui mentionne que si « les cours s'enseignent parfois jusqu'à 22 h, [cet horaire] pose problème particulièrement aux mères monoparentales et à celles dont le réseau de soutien ne peut pas prendre le relais après 18 h. Les cours enseignés le soir occasionnent donc des frais supplémentaires pour faire appel à du gardiennage à la maison » (p. 27).

Surcharge de travail lié au rôle de mère

Selon les répondantes, la quantité excessive de travail est particulièrement ressentie chez les mères : « Le nombre de services à la collectivité défavorise les mères... Par manque de temps. Des collègues féminines voulaient pouvoir les diminuer, autant à l'interne qu'à l'externe, parce que les seuls mécanismes de valorisation, c'est la recherche. Il n'y a pas beaucoup d'opportunités de valorisation pour les deux autres composantes de la tâche. Il y a un manque d'équité là-dedans » (Cas 4). Ce constat rejoint celui de Le Capitaine et Gagnon (2019), qui mentionnent que « la surcharge de travail vécue affecte davantage les femmes que les hommes et particulièrement les mères » (p. 105).

L'une des répondantes identifie que c'est en raison d'une telle surcharge que certaines mères ne sont « pas autant concentrées sur leur travail qu'avant leur maternité » (Cas 7). Selon Le Capitaine et Gagnon (2019), deux thèses appuient ce constat, soit « la théorie du capital humain qui laisse présager que les femmes priorisent la sphère familiale [...] et la théorie de la stratification des genres qui postule que les femmes sont désavantagées en étant en grande partie responsables des tâches domestiques et familiales encore de nos jours » (p. 90).

⁶¹ Seule l'UQAC possède un service de garde avec une offre de soir (15 h 30 à 20 h 30), depuis 2011.

Grossesses

La période de grossesse s'avère un moment où les femmes apparaissent vulnérables : « Deux de mes grossesses se sont soldées par des fausses couches. Durant ces épisodes, j'ai été particulièrement malade. Ma condition médicale s'est prolongée sur six mois. Je calcule que j'ai eu quatre années d'inefficacité liées à ces événements qui ont retardé ma carrière et nuit à ma progression, mais qui n'ont jamais été pris en compte » (Cas 6). Selon Le Capitaine et Gagnon (2019) : « Malgré les avancées des dernières années [...], l'empiétement de la sphère professionnelle sur la vie personnelle est d'autant plus préjudiciable pour les femmes » (p. 106).

Congés de maternité

Selon la majorité des répondantes, le congé de maternité est particulièrement pénalisant : « J'ai opté pour reporter l'entrée en fonction de six mois pour bénéficier de mon congé de maternité. Et j'ai vu les conséquences de ce choix-là. Mais personne ne m'a informé là-dessus. Si j'étais rentrée en poste selon la date initiale, est-ce que j'aurais pu bénéficier d'un dégageant ou de conditions facilitantes ? » (Cas 1). Selon Le Capitaine et Gagnon (2019), « les femmes sont plus nombreuses à prendre un congé de maternité que les hommes à prendre un congé de paternité » (*Ibid.*). Toutefois, bien qu'une année de congé soit accordée, très peu de mères s'en prévalent pleinement, car « les répercussions se font sentir avant et après » (Cas 3). Pour cette raison, beaucoup de répondantes mentionnent poursuivre le travail, afin de ne pas limiter leurs chances d'obtenir la permanence, soit une promotion : « Je n'aurais pas pu avoir ma permanence, alors que mon dossier montre que j'ai été active et que j'ai suffisamment travaillé avant d'accoucher » (Cas 1).

Une autre répondante avance que c'est par obligation qu'elle a maintenu son rythme de travail, lors de son congé de maternité : « Il fallait que je le fasse si je voulais que mes projets avancent et parce que j'avais des échéances à respecter pour des organismes subventionnaires. Je ne connais aucune femme qui a complètement cessé ses activités durant son congé de maternité parce que c'est très préjudiciable » (Cas 7). De fait, selon Maes et al. (2012), les femmes qui entament la carrière universitaire sont confrontées à de nombreux défis, liés notamment à la maternité et à l'articulation entre la vie professionnelle et personnelle ou familiale.

L'une des répondantes déplore toutefois le fait d'avoir à justifier sa productivité : « On doit tenir compte du fait qu'en congé de maternité, on ne peut pas avoir la même productivité. Mais, c'est absurde de devoir rappeler à des collègues qu'on n'est pas supposée travailler pendant cette année-là. Et, c'est assez difficile d'avoir un vrai congé, parce qu'il n'y a personne qui prend notre place quand on n'est pas là. On peut se faire remplacer pour l'enseignement, mais pas pour l'encadrement des étudiant·es, la supervision, le rayonnement, tout ça ! » (Cas 11). Ce constat est appuyé par Le Capitaine et Gagnon (2019), qui indiquent que : « De par sa nature, le travail exige que les professeur·es évoluent dans toutes les sphères,

incluant l'encadrement des étudiant·es » (p. 92), ce qui requiert un suivi allant bien au-delà « des heures normales de bureau ». Il s'agit de l'un des lourds contrepoids associés à la liberté et à l'autonomie professionnelle de la profession.

Bref, « beaucoup de conséquences négatives sur la carrière entourent les congés de maternité » (Le Capitaine et Gagnon, 2019, p. 91). Et, pour cette raison, il apparaît nécessaire de revoir en profondeur les conditions de travail dans lesquelles évoluent les mères à l'université, car « la notion de congés de maternité est vécue différemment par une professeure d'université en comparaison avec d'autres carrières » (Cas 3).

Congé sabbatique

Selon l'une des répondantes, le congé sabbatique apparaît comme étant problématique, car la réalité actuelle implique que les conjoint·es travaillant à temps plein ne peuvent pas nécessairement quitter leur emploi : « Les règles sont encore construites autour d'un format archaïque, soit que le professeur part dans un campus universitaire outre-mer avec conjoint·e et enfants sous le bras. Ce format fonctionnait il y a plusieurs décennies, mais il n'est plus d'actualité aujourd'hui. Il faut revoir complètement les modalités du congé sabbatique pour qu'ils soient entièrement réalisables localement » (Cas 3). Ce constat est appuyé par Mangematin (2018), qui mentionne que : « [l']année sabbatique universitaire est un mythe, une utopie entre eldorado universitaire, qui devrait permettre d'avancer de manière déterminante la recherche ou un projet pédagogique, et jardin préservé, un refuge autorisant à s'éloigner temporairement de la multiplicité des tâches et des demandes de la vie universitaire » (p. 7). Pour cette raison, il importe de revoir les conditions actuelles dans lesquelles se déroule le congé sabbatique, au sein des universités québécoises.

Articulation travail – vie personnelle ou familiale

Plusieurs répondantes se déclarent insatisfaites des mesures d'articulation travail – vie personnelle ou familiale : « Ça demeure la cause principale de l'impossibilité de jouir pleinement de mes droits en matière d'équité, diversité et inclusion » (Cas 1). Ce constat est appuyé par Vincent-Lamarre et al. (2020), qui mentionnent que : « La conciliation entre les obligations professionnelles et personnelles ou familiales constitue un enjeu plus central pour les femmes que pour les hommes »⁶². Des exemples illustrent les piètres mesures parfois consenties aux femmes et aux mères au sein de certaines universités, comme dans le cas d'une répondante ayant demandé de décaler son congé sabbatique, à la suite d'un accident subi par son enfant : « Ça m'a été refusé. J'ai donc dû condenser la réalisation de mes projets en neuf mois plutôt qu'en 12. L'un de mes projets n'a pas pu se réaliser » (Cas 6). Une autre des répondantes confie : « Lorsque j'ai dû accompagner mon conjoint dans son rétablissement, à la suite d'une opération, j'ai dû me rendre à plusieurs reprises à l'université pour gérer toutes sortes de petites urgences. Le fonctionnement du monde universitaire ne facilite vraiment

⁶² Nature Index. <https://www.nature.com/nature-index/news-blog/decline-women-scientist-research-publishing-production-coronavirus-pandemic>

pas le lien avec la vie personnelle » (Cas 8). Ce constat est appuyé par Tremblay et D'Amours (2016), qui mentionnent la nécessité de revoir les conditions offertes par certaines universités, afin de soutenir les femmes, et plus particulièrement les mères, dans leur vie personnelle et familiale.

Par ailleurs, une autre répondante souligne un aspect positif de l'articulation travail – vie personnelle, lorsqu'il s'agit de courtes périodes : « J'ai pu m'absenter librement, sans compte à rendre, pour mes rendez-vous médicaux liés à la grossesse ou autres » (Cas 3). Cet aspect est également souligné par une autre répondante : « Si mon enfant est malade, je vais aller chez le médecin avec lui, je n'ai pas à demander à personne, je n'ai pas à avertir, je vais juste m'occuper de lui, puis ça va finir là. Si j'ai besoin absolument, je vais retravailler plus tard le soir ou autrement ou pas pantoute, parce que je ne peux pas. Je suis consciente que j'ai des conditions avantageuses de ce côté-là » (Cas 6). Selon Peter et al. (2020) : « Le soutien à l'équilibre entre vie professionnelle et personnelle ou familiale améliore la culture d'un département, tout en étant un moyen efficace d'améliorer l'expérience des femmes » (p. 176).

Barrières de nature institutionnelle

Beaucoup de barrières de nature institutionnelle se dressent sur le parcours des femmes en termes d'iniquités de genre, notamment sur le plan de la recherche et des services à la collectivité, celles-ci étant également amenées à s'impliquer davantage dans l'encadrement des étudiant·es que leurs collègues masculins (Guarino et Borden, 2017; Hirshfield et Joseph, 2012; Samble, 2008). Les conditions d'évaluation du dossier pour la permanence ou la promotion sont également pointées du doigt. Ces barrières de nature institutionnelle ont pour effet de freiner la progression des femmes dans la carrière professorale.

Difficulté à aller chercher des fonds et opportunités de recherche

Pour l'une des répondantes, le type de recherche mené occasionne des difficultés à décrocher des subventions pour les financer : « Je fais beaucoup de projets multidisciplinaires; ce qui ralentit le rythme de mes publications, car ils sont nettement plus longs à réaliser que les projets *mainstream*. Mais, ça n'est pas pris en compte. J'ai l'impression que mes collègues masculins ont beaucoup moins de difficultés que moi pour aller chercher du financement » (Cas 3). Ce constat est appuyé par Larivière (2011) et Stack (2004), qui concluent que les femmes récoltent moins de fonds de recherche que leurs collègues masculins et ont moins de chances d'être chercheuses principales dans les demandes conjointes de subvention de recherche avec des hommes.

Concernant les opportunités de recherche, une autre répondante confie : « T'es toujours appelée pour les travaux que tout le monde veut pas faire, mais t'es toujours dernière quand une opportunité de recherche arrive. Moi, je pense qu'il y a un manque d'équité là-dedans, parce qu'on est soumise aux mêmes processus d'évaluation » (Cas 4). Ce constat est appuyé par Yarrow (2021), qui mentionne que les hommes s'appuient sur une dynamique de pouvoir et des réseaux

informels pour exercer leur leadership en recherche : « Les régimes d'inégalité et le pouvoir sexospécifique interagissent et se renforcent mutuellement par le biais de tels processus » (p. 579). Une telle dynamique a pour effet de limiter les opportunités de recherche chez les femmes.

Répartition inégale des services à la collectivité

Selon l'une des répondantes : « Les dossiers intéressants sont distribués aux hommes. En revanche, les tâches englobant les rôles sociaux sont dévolues aux femmes. Idem dans la famille. Les tâches sont encore généralement prises en charge par la femme » (Cas 6). Ce constat est appuyé par plusieurs chercheurs (Bellas et Toutkoushian, 1999; Bentley; 2012; Fairweather, 2002; Nakhaie, 2002; 2007), pour qui les engagements contribuent à une réduction des activités de recherche et de rédaction chez les femmes, en limitant le nombre de publications par rapport à leurs collègues masculins (Fairweather, 2002; Bellas et Toutkoushian, 1999).

Pour une autre répondante, le nombre de tâches accomplies représente également une importante iniquité de genre : « Les femmes accomplissent davantage de tâches que les hommes, en général. Dans mon département, les hommes ont en moyenne deux-trois comités, tandis que les femmes en ont de six à sept. Les services à la collectivité sont très énergivores et chronophages sans pour autant être réellement pris en considération ou valorisés dans l'avancement de la carrière » (Cas 10). Ce constat est appuyé par Le Capitaine et Gagnon (2019), qui mentionnent que la « surcharge liée au nombre d'implications dans la collectivité empêche la pleine implication des femmes en recherche » (p. 105), et ce, sans que celles-ci ne soient reconnues dans le cheminement menant à la permanence ou à la promotion.

Iniquité de genre dans la répartition des postes de direction

L'iniquité de genre se manifeste dans plusieurs sphères de la vie professionnelle, mais spécifiquement dans la répartition des postes de direction : « Dans mon département, si les femmes sont en majorité, beaucoup de postes de direction vont facilement aux hommes » (Cas 4). Selon Le Capitaine et Gagnon (2019) : « Ce phénomène résulterait du mode d'organisation des universités et de la division genrée du travail qui s'y pratique. Les universités ne semblent pas échapper à l'existence d'un plafond de verre. Cette métaphore signifie que les femmes ont moins accès aux postes hiérarchiques et aux responsabilités en raison de leur genre » (p. 93). Les postes de direction (en autorité) sont accaparés par les hommes, qui se trouvent en position de pouvoir, ce qui place les femmes dans une position de lutte face au poids et aux effets des influences organisationnelles (Howe-Walsh et Turnbull, 2016) : « En plus de mes tâches professorales, j'ai dû faire celles de mon collègue masculin muté dans un poste de direction, pendant trois longues années avant qu'il ne soit remplacé. Je suis persuadée que si un homme avait été dans ma situation, ça n'aurait pas traîné aussi longtemps » (Cas 8). À ce titre, les hommes tirent davantage profit que les femmes de la répartition des postes, en occupant majoritairement les fonctions de

direction, d'encadrement et de recherche : « Lorsqu'une femme aspire à des postes de direction, ce n'est pas bien vu, contrairement à la réalité des collègues masculins. Le *boys club* œuvre de manière à t'isoler. Par exemple, ils ne me consultent pas dans les dossiers qui m'appartiennent » (Cas 14). De fait, concluent Le Capitaine et Gagnon (2019), « [a]u fur et à mesure que le niveau hiérarchique augmente, la proportion des femmes diminue » (*Ibid.*, p. 93).

Direction pédagogique

Pour l'une des répondantes, qui aspire à un poste de direction de programme, il faut en faire plus afin d'atteindre cet objectif : « Je suis toujours en questionnement quant à la meilleure organisation possible de mon temps afin d'assurer le maximum d'efficacité dans ma manière de travailler, parce que je serais intéressée à occuper un poste direction de programme » (Cas 7). Selon Barbazat et Hughes (2005) et Toutkoushian et al. (2007), les postes de direction pédagogique sont prisés par les hommes, non seulement en raison des primes, mais des dégagements d'enseignement qu'ils impliquent. Non seulement ces résultats pointent l'existence d'inégalités salariales entre les femmes et leurs collègues masculins, mais également de meilleures conditions de recherche chez ces derniers, en ayant une tâche d'enseignement moins lourde.

Évaluation du dossier pour la permanence ou la promotion

Toutes les difficultés identifiées ont pour effet de ne pas offrir les mêmes chances aux femmes qu'aux hommes lorsque vient le temps d'évaluer le dossier pour la permanence ou la promotion. C'est particulièrement le cas pour les mères avec de jeunes enfants : « Il faut adopter des règles qui permettent à certaines femmes (mères) d'être évaluées au moment où elles le souhaitent, au lieu d'appliquer les mêmes règles pour tout le monde. Celles qui ne voudraient pas s'en prémunir seraient libres de le faire au lieu de se battre si on ne souhaite pas reporter son évaluation en raison d'un congé de maternité. Donc, un traitement équitable ça veut dire laisser les femmes choisir la durée sur laquelle est basée sa période d'évaluation » (Cas 1). Ce constat est appuyé par l'ACCPU (2008), qui mentionne l'existence d'un « fossé entre les hommes et les femmes dans le nombre d'années nécessaire pour l'obtention de la permanence et la promotion » (p. 3). Il est également appuyé par Gentry et Stokes (2015), qui identifient de nombreuses stratégies à adopter en début de carrière pouvant conduire éventuellement à l'obtention plus rapide de la titularisation.

Pistes de solution

L'une des répondantes identifie une piste de solution pouvant améliorer les conditions de travail des mères de jeunes enfants : « Il faudrait créer un fond discrétionnaire au département, réservé à de l'appui à l'enseignement pour alléger leur tâche. Un "petit 1 000 \$", c'est pas grand-chose, mais ça pourrait faire toute une différence » (Cas 7). Ce constat est appuyé par Peter et al. (2020), qui mentionnent que toutes interventions en faveur de l'équité de genre peuvent aider les femmes à mieux s'acquitter du rôle les incombant.

La prochaine section présente les résultats obtenus chez les répondant·es ayant participé à la présente recherche appartenant au groupe désigné Membres d'une minorité visible.

4.1.2 Membres d'une minorité visible

Les répondant·es perçoivent une faible, voire une absence de membres appartenant à une minorité visible, dans leur département ou leur faculté. Ils expriment également les difficultés rencontrées dans leur environnement professionnel et les répercussions qu'elles engendrent sur leur travail et leur santé.

Stéréotypes associés à la diversité

Plusieurs participant·es rapportent l'existence de stéréotypes associés au fait d'appartenir à une minorité visible et des préjugés à leur égard : « Cette représentation sociale voulant que les membres de la diversité ne sont pas intelligents ou moins intelligents, elle est encore vivace. Et, elle est encore plus vivace dans les institutions académiques » (Cas 20). Ce constat se situe dans le sens de plusieurs études (Harlow, 2003; McGhee et al., 2015; Tuitt et al., 2009), qui concluent que les stéréotypes sont tenaces et que les plus courants auxquels les membres racisé·es du corps professoral font face se rapportent au fait de parler fort, d'être intimidant·es, plus difficiles d'approche.

L'un·e des répondant·es affirme que : « En tant que membre d'une minorité visible, je sais exprimer les choses avec franchise et tenir mon point de vue d'une manière moins politiquement correcte que les Québécois·es. J'estime être capable de vivre avec ces aspects de ma personnalité forgée par ma culture, même si je suis souvent confronté·e à des situations où les gens pensent que c'est en raison de mon origine que j'ai certaines opinions » (Cas 4).

Un·e autre répondant·e conclut que les membres d'une minorité visible doivent composer avec l'image d'être « impulsif·ves, trop engagé·es... Il y a quelque chose qui est souvent perçu comme d'une personnalité qui s'expliquerait par des caractéristiques pseudoculturelles » (Cas 1). Ces perceptions font écho aux résultats de nombreuses recherches (Ahmet, 2021; Beeman, 2021; Henry et al., 2017; Verjee, 2013; Henry et Tator, 2012; Kobayashi, 2006) dénonçant le « racisme silencieux » ancré dans les structures universitaires. Ce sont des exemples de stéréotypes dénigrants (McGhee et al., 2015; Tuitt et al., 2009, Harlow, 2003) et d'« attitudes discriminatoires » (Ka et Jacquet, 2020) auxquels les membres racisé·es du corps professoral sont confronté·es au quotidien.

Barrières institutionnelles et faiblesse des politiques

Plus globalement, on éprouve un sentiment que la minorité visible n'est pas assez soutenue et valorisée au sein des établissements. Un·e répondant·e note avoir assisté à l'instauration de mesures en faveur de l'inclusion à l'université, « mais, ça reste des initiatives ponctuelles, qui sont liées aux exigences des organismes subventionnaires ou d'autres contraintes extérieures à l'institution » (Cas 1).

Ce constat rejoint les conclusions de Tamtik et Guenter (2019), qui notent qu'en dépit des progrès réalisés sur la question des embauches et des biais institutionnels, les politiques restent collées aux exigences et aux critères de performance des organismes subventionnaires fédéraux, notamment ceux du PCRC. De plus, ces auteures arrivent à la conclusion que peu d'universités travaillent à identifier les barrières systémiques et à mettre en œuvre des initiatives pour solutionner les problèmes auxquels les membres d'une minorité visible sont confrontés. Outre un manque d'ambition et d'inefficacité des politiques d'ÉDI, puisque « non seulement le racisme n'a pas régressé, mais il se complexifie avec le managérialisme néolibéral » (Tameera et Beagan, 2019, p. 354), les universités semblent se livrer à des pratiques de diversité de façade ou *tokenism*, en embauchant des membres d'une minorité visible pour se donner une bonne image et démontrer leur ouverture (Clarke, 2014; Iverson, 2007). Un·e répondant·e abonde dans ce sens et note que « les personnes nouvellement engagées craignent d'être dévalorisées comme bénéficiaires d'une telle politique, en étant l'embauche de la diversité! » (Cas 21).

Absence de lieux et d'espaces d'échange et de discussion

L'un·e des répondant·es note l'absence de lieux et d'espaces et d'échange et de discussion portant sur « des barrières institutionnelles à la prise en compte de la diversité. [...] Ces espaces de travail en collégialité sont complètement cooptés pour faire de la reddition de comptes et de la bureaucratie » (Cas 1). La structure universitaire et l'assemblée départementale ou facultaire sont pointées du doigt :

La structure universitaire ne favorise pas la diversité des points de vue et l'échange d'idées. L'assemblée départementale sert à adopter des résolutions sur des consultations ou la répartition des tâches. [...] Il reste peu de place aux débats pour adopter des positions collectives sur certains enjeux, dont l'ÉDI, qui deviennent occultés parce qu'on est dans la réponse aux exigences de l'administration. On n'est plus en train de réfléchir et même de se questionner ou à tenter de dégager sur quels principes et postulats ces exigences s'appuient. [...] Il n'y a pas de réflexion et de vision globale sur la nature du travail académique. On pourrait apporter tellement plus que des pistes pragmatiques. Et, avec une telle pression externe, ça empêche aussi un climat où les gens peuvent se sentir à l'aise d'exprimer des points de vue. (Cas 1)

Face à ce sentiment « d'isolement institutionnel » (Smith et Calasanti, 2005), l'implantation de comités ÉDI au sein des universités, de même que de groupes de travail sur l'antiracisme ou l'indigénisation, constitue une avancée, car ils ouvrent à la voie aux échanges et aux discussions, en permettant de recueillir des données s'y rapportant (Tamtik et Guenter, 2019).

Absence de valorisation

Le frein au dialogue entraîne un sentiment de dévalorisation : « Mon apport n'est pas valorisé au sein des structures existantes à l'université. Non! Ça c'est sûr. Je pense que les groupes minorisés vivent des enjeux qui sont à la fois ce que tout·e professeur·e d'université vit et d'autres qui peuvent colorer, alourdir leur expérience. [...] Il faut donc valoriser son apport ailleurs, par des initiatives parallèles [et du réseautage] avec des collègues qui partagent des perspectives » (Cas 1). Ce constat est appuyé par Rollock (2021, p. 212), qui relate le cas d'un·e professeur·e noir·e ayant le réflexe de fréquenter des collègues partageant ses valeurs, puisqu'elle peut développer avec eux·elles des liens à l'extérieur du monde académique, notamment pour trouver du soutien.

L'absence de reconnaissance des membres appartenant à une minorité visible entraîne une critique du fonctionnement institutionnel de la recherche, car le choix de certaines thématiques reste encore marginalisé : « On est très frileux avec le concept de race, même lorsqu'on précise qu'il s'agit d'un construit social dont les personnes racisées ont besoin comme un outil pour construire des savoirs sur les réalités sociales telles que vécues. Ce concept sert à décrire la vulnérabilité sociale, la fragilité, l'injustice, les inégalités, la dévalorisation, etc. Refuser le concept de race pour décrire ces réalités sociales, c'est déjà ne pas reconnaître la nécessité d'étudier les inégalités sociales que vivent les personnes racisées » (Cas 20). Cette absence de reconnaissance constitue souvent une barrière fréquente à l'avancement de l'ÉDI. Et, elle ne touche pas uniquement les thématiques de recherche, mais également les mesures et politiques mises en place dans les institutions universitaires.

Par ailleurs, les projets de recherche et les contributions des membres d'une minorité visible sont souvent mal évalués dans les dossiers de professeur·es : « On reconnaît peu la diversité des carrières et des réalités des collègues. [...] Quand j'ai fait partie de comités d'évaluation, j'ai bien vu aussi comment certains critères étaient appliqués de façon assez hégémonique et uniforme, ce qui fait en sorte qu'on risque aussi de sous-considérer certains dossiers » (Cas 1). Ces perceptions rejoignent les critiques formulées par plusieurs auteurs (Daniel, 2019; Truong et al., 2014; Kobayashi, 2006), qui déplorent une sous-représentation de nombreuses thématiques au profit d'une recherche « blanche, eurocentrée et coloniale, porteuse de biais historiques contre les femmes, les universitaires racisé·es et les autochtones, soit d'études provenant de pays non occidentaux » (Henry et al., 2017, p. 279).

Surcharge de travail

La surcharge de travail est perçue par plusieurs répondant·es qui, d'une part, doivent répondre à une forte sollicitation pour siéger à des comités de travail : « À chaque fois que j'arrive dans un nouveau milieu, on me demande de faire partie du comité ÉDI. [...] Je sais que je suis sollicité·e parce que je suis membre d'une minorité visible » (Cas 19). Ce phénomène est documenté par de nombreux auteur·es (Ballard et al., 2020; Daniel, 2019; Jackson, 2008), qui notent qu'après

la mort de George Floyd aux États-Unis, les demandes des collègues ont afflué, pour « engager un dialogue, publier des déclarations, créer des comités, lire des livres ou regarder des films. Et tout ça m'a éloigné·e de mes recherches, car je me suis mis·e à lire sur l'équité et à prouver en quoi c'était nécessaire » (Cas 20). Cette perception rejoint un préjugé selon lequel « les professeur·es racisé·es s'intéressent tous·tes aux questions liées à la race » (Ballard et al., 2020, p. 594). S'il est faux que « les professeur·es racisé·es s'intéressent tous·tes aux questions liées à la race » (*Ibid.*), leurs expériences quotidiennes les y conduisent. Une surcharge de travail est ainsi souvent occasionnée par la sollicitation pour traiter des questions en matière d'ÉDI : « Je suis de plus en plus sollicité·e par les étudiant·es sur des thèmes liés à l'ÉDI, même si ces sujets ne font pas vraiment partie de mes intérêts de recherche. [...] C'est un problème que mes collègues pensent qu'un·e membre de minorité visible doit [sic] absolument faire des recherches dans ce domaine-là... qu'un·e prof *queer*, doit faire des *queer studies*. J'en peux plus avec ça! » (Cas 19).

Répercussions sur la santé et la vie personnelle

Les répondant·es décrivent les barrières liées aux préjugés et à la non-reconnaissance de la diversité, ainsi qu'à la surcharge de travail et au partage inégal des tâches administratives au sein des départements et facultés (Baez, 2000; Misra et al., 2021), auxquelles sont confrontées les personnes racisées. La surcharge, observée chez la majorité des membres d'une minorité visible (Quaye et al., 2019; Smith et al., 2007), consiste en « travailler deux, trois, quatre fois plus, comme un moyen pour prouver constamment qu'on est compétent·e et aussi pour combattre un certain nombre de stéréotypes, tels que : la personne noire est paresseuse, elle ne sait pas travailler, elle n'est pas intelligente » (Ka et Jacquet, 2020). Cette situation-problème conduit à du stress et à de l'épuisement professionnel : « L'absence de reconnaissance a clairement une conséquence sur mon sentiment d'insatisfaction au travail : la fatigue ressentie, le stress et l'anxiété liés au fait qu'il faille toujours faire ses preuves » (Cas 1).

Ce sentiment d'avoir constamment à démontrer ses compétences à ses collègues et aux étudiant·es est décrit par Witherspoon et al. (2016) comme un combat permanent devenant « émotionnellement, psychologiquement et physiquement épuisant » (p. 890). Cette situation-problème a de nombreuses conséquences sur la santé : « Je sens qu'il faut toujours que j'en fasse plus que les autres. C'est épuisant puisque ce prisme demande une vigilance constante. Il y a une certaine charge ou même surcharge. Ça joue sur ma carrière, parce que ça prend beaucoup de place. Si un jour je cesse l'enseignement et la recherche, c'est parce que je serai trop fatigué·e. Donc, j'essaie de me ménager pour que ça n'arrive pas. [...] Ça affecte un peu ma santé, ça affecte mon état émotionnel, psychologique et physique aussi » (Cas 19). Un·e autre répondant·e déclare : « J'ai eu accès aux services de psychologie avec le programme d'aide aux employé·es, parce que j'ai eu des périodes de grande fatigue. Je n'ai pas pris de congé maladie, mais j'ai été tout près. J'ai senti de l'épuisement professionnel. Je vis encore avec un sentiment d'imposteur » (Cas 1).

Cette situation-problème a également des effets sur son entourage : « La surcharge de travail a des conséquences sur mon rapport à moi-même, avec mes proches, ma disponibilité envers les membres de ma famille et mes amis » (Cas 1). Ces perceptions recoupent les expériences et les difficultés relatées dans plusieurs études (Beeman, 2021; Rollock, 2021; Martin, 2015; Smith et al., 2007; 2004), qui illustrent les conséquences de la *racial battle fatigue* et mettent en lumière ses effets néfastes vécus chez les membres d'une minorité visible.

Pistes de solution

Parmi les pistes de solution, on souligne le besoin d'établir des lieux et des espaces « pour discuter des enjeux sur la diversité. Je pense que la diversité des expériences que chacun amène viendrait justement apporter une lecture beaucoup plus riche et beaucoup plus complexe de ce qui se passe [sur le terrain]. En l'absence de tels espaces, il faut soi-même les trouver ailleurs » (Cas 1).

Par ailleurs, « [l']inclusion est une avancée par rapport à l'intégration, étant donné que ça veut dire qu'on accepte que c'est l'institution qui doit changer pour pouvoir inclure différentes personnes et non pas la personne marginalisée qui doit s'adapter à l'institution », note un·e répondant·e qui conclut que « l'ÉDI n'est que le début d'un dialogue, car elle doit amener à reconnaître l'autre, tout simplement... la présence de l'autre, la contribution de l'autre, les talents de l'autre, etc. Sinon, ce ne sera que des coups d'épée dans l'eau » (Cas 20).

Face à la méconnaissance des enjeux liés à l'ÉDI et des réalités vécues chez les personnes racisées, plusieurs répondant·es appellent à une intensification de la formation. Il faut « faire du travail de conscientisation et de sensibilisation sur ce que sont les inégalités et la discrimination. Ça n'est pas très clair pour mes collègues » (Cas 1). Un·e autre mentionne : « Je pense qu'il faut faire régulièrement des campagnes de formation ou de sensibilisation. Pas un *one shot* » (Cas 19). Enfin, l'un·e des répondant·es propose « d'ajouter des cours sur la diversité culturelle, car il n'y en a pas assez » (Cas 15), reprenant ainsi les propos de Tienda (2013) sur l'importance des programmes d'études ethniques – à la condition qu'il y ait une vraie diversité des étudiant·es qui suivent ces cours –, ou de Azhar et McCutcheon (2021), qui recommandent l'intégration de contenu antiraciste dans les programmes d'études.

Toutes ces revendications font écho aux constats de la Charte de Scarborough, qui appelle les établissements à en faire davantage en la matière, tout comme elle incite les universités à adopter des programmes d'embauche ciblant les professeur·es racisé·es. Sur ce point, l'un·e des répondant·es note que le besoin de soutenir l'embauche de personnes appartenant à l'un et/ou l'autre des groupes désignés doit faire figure de priorité : « La chose la plus importante est d'avoir un département avec des personnes ayant des origines diverses. C'est la chose à faire pour réduire les injustices. Le fait d'avoir à composer avec des personnes appartenant à divers groupes ethnoculturels peut apporter des opinions et perspectives diverses, du fait de leur appartenance à divers groupes » (Cas 16).

La prochaine section présente les résultats obtenus chez les répondant·es ayant participé à la présente recherche appartenant au groupe désigné Femmes membres d'une minorité visible.

4.1.3 Femmes membres d'une minorité visible

Selon Rollock (2021), les femmes membres d'une minorité visible « doivent endurer la double contrainte et les défis liés au sexisme et au racisme dans l'enseignement supérieur » (p. 212), ce qui se traduit généralement par un sentiment d'isolement, un combat incessant et énergivore, aussi appelé *racial battle fatigue*, contre le racisme ambiant et une désillusion face au milieu universitaire.

Permanence des préjugés

Ce « racisme au quotidien » se matérialise dans la permanence des stéréotypes à l'égard des personnes racisées. L'une des répondant·es affirme que « les représentations sociales négatives contre les femmes et celles qui sont membres de la diversité, plus spécifiquement, deviennent une charge mentale extrêmement lourde à porter » (Cas 20). Ce constat rejoint les nombreux témoignages décrivant le racisme vécu chez les femmes racisées (Beeman, 2021; Tameera et Beagan, 2019; Henry et Kobayashi, 2017; Henry et Tator, 2012) et des préjugés dont elles sont victimes (Daniel, 2019; Wane, 2009). Dans « l'environnement hostile du monde universitaire », les femmes racisées doivent affronter de nombreuses barrières qui se dressent pour diminuer leur visibilité, leur pouvoir, leur voix » (Verjee, 2013, p. 24).

Remise en cause des compétences

Une autre conséquence des préjugés à l'égard des femmes racisées tient à la remise en cause de leur crédibilité et de leur légitimité. L'une des répondantes évoque un climat de concurrence dans lequel ses compétences sont mises en doute : « Une femme recrutée sur une Chaire de recherche du Canada, c'est un bonus! Mais, en même temps, les collègues masculins te donnent vite l'impression que tu n'es pas supposée être là! Ça me donne le sentiment qu'il faut que je prouve que je veux être là! » (Cas 10). Cette perception est commune à de nombreux témoignages, que les femmes racisées continuent de se heurter à l'attitude négative de leurs collègues, qui travaillent systématiquement à « discréditer, délégitimer et ignorer » leurs travaux et contributions scientifiques, selon Henry (2015). Ce constat vaut également pour les étudiant·es, qui se montrent plus facilement critiques quant « aux qualifications, aux compétences interpersonnelles et la légitimité des professeures racisées » (Bashivi et al., 2010, p. 245).

Enfin, de nombreux travaux démontrent l'existence de biais sexistes et raciaux dans les évaluations de l'enseignement par les étudiant·es (MacNell et al., 2015; Anderson et Smith, 2005; Hamermesh et Parker, 2005; Taylor, 2001).

Sous-représentation des femmes racisées

Outre le fait que les institutions sont souvent dominées par des hommes, qui contrôlent notamment les postes de direction (Cukier et al., 2021; Nakhaie, 2004), il existe une sous-représentation des femmes racisées dans certains champs disciplinaires. L'une des répondant·es souligne l'absence de diversité liée au genre et à l'ethnicité : « Dans mon département, c'est horriblement blanc et avec très peu de femmes » (Cas 5). Une autre constate que « s'il y a des incitatifs pour embaucher des membres appartenant à une minorité, ce sont toujours des femmes blanches d'abord, puis ensuite des hommes. Une femme de minorité visible? Je pense qu'elle a beaucoup plus de difficultés à se faire embaucher » (Cas 10). L'évocation de barrières systémiques à l'embauche rejoint le constat posé par Beauregard (2021) et Meier (2020), qui démontrent l'existence de biais inconscients dans les processus de recrutement des femmes racisées.

Diversité de façade ou tokenism

Un thème récurrent est la présomption d'une diversité de façade ou *tokenism*, car le développement de la carrière des femmes racisées, une fois embauchées, ne semble pas constituer une priorité au sein des universités. Leur embauche ne semble servir qu'à atteindre leurs cibles, notamment pour répondre aux exigences des organismes subventionnaires. Selon l'une des répondantes : « Comme femme racisée, on n'est pas valorisée du tout. Par contre, quand se présentent des opportunités d'utiliser la diversité pour nous inclure, dans ce cas-là, on devient bien intéressantes. Quand l'université a besoin d'une femme issue d'une minorité visible pour postuler à certaines opportunités de financement, là, elles sont intéressantes » (Cas 4). Une autre déclare : « Une femme étrangère issue d'une minorité visible coche toutes les cases! On l'inclut parce qu'il n'y a pas d'autres choix. C'est la façon que l'université a choisi pour montrer qu'elle est inclusive » (Cas 19). Ces pratiques de diversité de façade ou *tokenism*, décrites par Henry et al. (2017), Clarke (2014) et Iverson (2007) peuvent avoir pour conséquence d'entraîner des préjugés : « Une femme membre d'une minorité visible qui se verra embaucher à la suite de quotas d'ÉDI à remplir le seront uniquement à cause de leur appartenance à ce groupe désigné. Leurs dossiers ne vaudront pas nécessairement celui des hommes qui auraient pu être embauchés. On partira avec un biais négatif juste par le processus d'embauche imprégné de discrimination positive. On ne veut pas ça! » (Cas 3).

L'une des répondantes ajoute que les discussions sur l'ÉDI doivent pleinement intégrer « le concept d'inégalités, parce que l'équité est une nécessité éthique de contrer les inégalités existantes. L'équité, sans l'égalité devient associée à des mesures ou à des actions de gentillesse, de politesse ou qui sont seulement là pour tromper les apparences. "Pour être [l'université] bien vue" » (Cas 20). Ce constat rejoint celui de Tamtik et Guenter (2019), qui notent que la majorité des universités confondent l'équité et l'inclusion, pour se concentrer sur la suppression des obstacles institutionnels à l'égalité d'accès et de traitement entre les membres. Plus rares sont les cas où les universités adoptent des approches plus directives, en considérant l'équité comme une exigence de redistribution des ressources.

Bref, Beeman (2021) insiste sur le fait que les politiques ÉDI et les initiatives censées s'attaquer aux inégalités sont vouées à l'échec si la question du racisme systémique n'est pas sérieusement débattue et solutionnée, au sein des universités.

La prochaine section présente les résultats obtenus chez les membres en situation de handicap ou de maladie ayant participé à la présente recherche.

4.1.4 Membres en situation de handicap ou de maladie

Les répondant·es éprouvent généralement un sentiment de non-inclusion dans leur département, leur faculté, leur université, voire dans la société. Ils·elles vivent toutefois des réalités fort différentes. D'un côté, il s'agit de handicaps physiques visibles ayant un effet ou non sur la mobilité. De l'autre, il s'agit de handicaps ou de maladies graves/chroniques invisibles, mais dont les conséquences sont bien réelles.

Non-divulgaration du handicap ou de la maladie (grave, chronique ou invisible)

Certains membres choisissent de ne pas dévoiler leur handicap ou maladie (grave, chronique ou invisible). L'idée d'être ostracisé·e (Brown et Leigh, 2018), en déviant de la norme et des standards de performance en vigueur dans l'université néolibérale (Waterfield et al., 2018, p. 327) et d'être victime de stigmatisation et de discrimination (Brewster et al., 2017, p. 1029) pèsent lourd dans le choix de la non-divulgaration, surtout chez les membres en attente de la permanence ou d'une promotion. Selon Brown et Leigh (2018) : « Cocher la case "personne handicapée" est une déclaration et un engagement. La personne doit être confiante et confortable à l'idée de s'identifier comme handicapée [...] et doit avoir accepté son dysfonctionnement, son handicap ou sa maladie » (p. 987).

Atteint·e d'une maladie chronique invisible, l'un·e des répondant·es arrive à la garder secrète dans son environnement de travail et fait le choix de ne pas la divulguer à ses collègues, après avoir été mis·e en garde par son directeur de thèse. En raison de la concurrence exacerbée pour les subventions et les promotions, ce directeur lui suggère alors de ne pas « partager certaines informations qui pourraient être néfastes pour la carrière ». Une fois embauché·e, par peur pour l'avancement de la carrière, « [l]es personnes ayant une maladie vont peut-être dire avoir moins de facilité ou d'intérêt dans telle chose... alors que dans le fond, c'est probablement une incapacité physique ou quelque chose comme ça qui fait en sorte qu'elles ne le font pas. Elles ont peur pour l'avancement de leur carrière » (Cas 17).

Demandes d'aménagements et de réaménagements

Face à la résistance au changement manifestée par la plupart des administrations universitaires, et dans un climat marqué par le capacitisme et les discriminations à l'égard des personnes en situation de handicap ou de maladie (Shigaki et al., 2012), les procédures pour demander des aménagements et réaménagements

sont généralement lourdes, chronophages et onéreuses pour la constitution du dossier médical (Morrison, 2019; Saltes, 2022a) : « J'ai demandé d'avoir un nouvel équipement de bureau qui soit adapté à ma condition, après avoir été évalué·e par un·e professionnel·le de la santé. L'achat de l'équipement a été très compliqué, même s'il ne coûtait pas une fortune. Aussi, je ne comprends pas qu'on a volontairement omis de respecter une des options que je voulais » (Cas 3).

L'un·e des répondant·es rapporte de très grandes difficultés avec son administration en vue d'obtenir de tels aménagements et réaménagements. Le sentiment d'incompréhension s'ajoute à la perception de n'être qu'un dossier à régler, sans lien avec les autres aspects de sa vie. Malgré l'existence de nombreuses difficultés, l'un·e des répondantes rapporte une expérience positive : « Mon université a toujours fermé gentiment les yeux » (Cas 8). L'aménagement le plus important demeure l'octroi d'un déchargement de cours par la direction. Cet allègement de la tâche d'enseignement, habituellement automatiquement réservé aux titulaires de chaire de recherche, est reçu avec soulagement. Toutefois, tel que l'observent Saltes (2022), Dolan (2021) et Morrison (2019), la lourdeur des procédures pour l'obtenir est une source de stress et de découragement chez beaucoup de personnes en situation de handicap ou de maladie.

Difficultés d'accès

Saltes (2022), Brown et Leigh (2018), de même que Inckle (2018) constatent que les difficultés d'accès demeurent un combat permanent chez les personnes à mobilité réduite, alors que de nombreux bâtiments sont rénovés sans nécessairement répondre adéquatement à leurs besoins. À l'instar de Titchkosky (2008), l'un·e des répondant·es observe qu'il y a parfois un manque de civilité chez les personnes n'ayant pas de difficultés d'accès. Toutefois, cette situation-problème n'est pas généralisée.

Quoi qu'il en soit, le handicap ou la maladie pèse lourd sur le quotidien : « Quand je finis d'enseigner, je suis vraiment épuisé·e [...]. C'est dur parfois! » (Cas 2). Comme dans le cas de certains troubles de santé mentale (England, 2016) ou de maladies chroniques (Stone et al., 2013), l'évolution de la maladie et la détérioration de la santé peuvent entraîner des périodes d'intense fatigue ayant des effets sur la productivité : « Il n'y a personne qui va te dire : "Là, je comprends que t'as quelque chose de difficile que tu viens juste de traverser. Donc, peut-être que tu devrais prendre un mois ou deux de repos". T'sé, mais non!, ou peut-être pas prendre un repos, mais au moins de comprendre que tu vas être moins efficace durant cette période-là » (Cas 2). L'évaluation de la productivité chez les membres en situation de handicap ou de maladie est parfois pénalisée, car « ça prend parfois beaucoup plus de temps pour faire ses tâches » (Cas 2).

Sentiment d'isolement social et absence de soutien

Le sentiment d'isolement social est un phénomène courant chez les membres en situation de handicap ou de maladie, en occasionnant parfois des attitudes négatives de la part des directions et des collègues (Merchant et al., 2019, Olsen et al., 2019, McDermid, 2009). L'un·e des répondant·es rapporte : « Je me sens parfois coupable face à mes collègues de ne pas être aussi présent·e que je le souhaiterais » (Cas 2). L'absence de soutien des pairs ajoute à l'isolement social : « Les relations sont cordiales, mais limitées » (Cas 2). Au sein de son université, la participation aux événements est rare, « parce que je ne considère pas que je ne fais pas partie de ce groupe-là. Ces gens-là sont tellement différents de moi... Que j'ai de la difficulté à m'associer avec eux autres » (Cas 2).

Quant aux difficultés de mobilité, elles constituent indéniablement un frein à la carrière professorale. Le fait de ne participer que très rarement à des colloques ou à des événements scientifiques « veut dire que je ne suis pas aussi bien connu dans la communauté universitaire » (Cas 2). Ce constat est appuyé par plusieurs chercheur·ses (Stone et al., 2013; Smagorinsky, 2011; Woodcock et al., 2007), qui notent que l'absence participation à des événements scientifiques, en raison de difficultés de mobilité, sont des facteurs de stress et d'anxiété chez les membres en situation de handicap ou de maladie, en plus de limiter les occasions de réseautage propres à ce type d'activités; une telle absence de participation affectant négativement la carrière professorale.

Pistes d'action

Selon l'un·e des répondant·es, il faut « une discussion plus ouverte sur tous les problèmes que peuvent engendrer différents handicaps ou maladies dans les mesures découlant des politiques d'ÉDI » (Cas 2). L'embauche de personnes appartenant à l'un et/ou l'autre des groupes désignés est également à renforcer, car « [i]l faut chercher une diversité. Puis, il faut inviter des gens qui n'ont peut-être pas passé la barre, mais au moins qui sont des candidat·es potentiel·les » (Cas 2).

Enfin, alors que le volet de la recherche est toujours valorisé, certaines tâches doivent être réévaluées pour faciliter le parcours des membres en situation de handicap ou de maladie : « Si on n'est pas capable pour une personne ordinaire, comment est-ce qu'on peut le faire pour une qui est handicapée ou malade? » (Cas 2).

La prochaine section présente les résultats obtenus chez les répondant·es ayant participé à la présente recherche membre d'une minorité sexuelle ou de genre – LGBTQ2+.

4.1.5 Membres d'une minorité sexuelle ou de genre – LGBTQ2+

Les répondant·es membres d'une minorité sexuelle ou de genre – LGBTQ2+ éprouvent généralement un sentiment de non-inclusion dans leur département, leur faculté, leur université, voire dans la société.

Non-inclusion

Face au sentiment de non-inclusion, l'un·e des répondant·es mentionne que c'est en raison d'un manque d'ouverture face aux questions LGBTQ2+ : « Toute la structure [sociale/universitaire] n'est pas faite pour favoriser les personnes appartenant à la communauté gaie. [...] La structure ne veut pas ça. Elle ne cherche pas ça! » (Cas 10). Selon Beagan et al. (2021), on note toujours la présence de microagressions sur les campus, et ce, « malgré les protections consenties par la *Charte canadienne des droits et libertés* et le statut social relativement privilégié des universitaires » (p. 197). Cette omniprésence implique de poursuivre les actions de sensibilisation, puisque les conséquences professionnelles et personnelles ou familiales de ces microagressions « constituent un facteur de stress très important » (Dozier, 2015b, p. 190), chez ces membres.

Un·e autre répondant·e attribue plutôt ce sentiment à l'indifférence de ses collègues : « Ce n'est pas une action contre moi. C'est une action sans moi. [...] Je me suis toujours senti·e comme un·e étranger·ère dans mon université, dans mon département » (Cas 12). Ce constat rejoint celui de Beagan et al. (2021) en regard de l'isolement, du rejet et de l'invisibilité ressentis par les personnes membres d'une minorité sexuelle ou de genre – LGBTQ2+.

L'un·e des répondant·es avance que la diversité culturelle est davantage acceptée que la diversité sexuelle ou de genre : « Tant du côté des professeur·es que des étudiant·es, la diversité culturelle a davantage sa place que la diversité sexuelle » (Cas 17). Ce constat est appuyé par nombre de chercheur·ses (Anderson et Kanner, 2011; Ewing et al., 2003; Valentine et Wood, 2009), du moins, du côté des perceptions qu'entretiennent les étudiant·es.

Membre d'une minorité sexuelle ou de genre vs discrimination et harcèlement

Les répondant·es concerné·es confient avoir expérimenté, à un moment ou à un autre de leur carrière professorale, une forme de discrimination et de harcèlement relative à leur appartenance à la communauté LGBTQ2+ : « L'homosexualité est un facteur de discrimination. [...] Je suis une personne au cœur de la marge, marginalisée par la marge » (Cas 12). Une telle discrimination n'est pas seulement de nature relationnelle, mais également institutionnelle : « L'institution n'est pas homophobe, parce qu'elle ne peut pas se montrer homophobe. Mais, mon diagnostic par rapport à toutes les institutions, c'est qu'elles ne sont pas en situation d'identifier l'homophobie systémique qui s'y manifeste » (Cas 12). Ces constats rejoignent ceux posés par LaSala et al. (2008), soit que les membres d'une minorité sexuelle ou de genre – LGBTQ2+ sont généralement confronté·es

à de l'hétérosexisme, de l'hétérocentrisme, de l'homophobie ou transphobie et de l'hostilité, tant de la part des collègues, des membres du personnel administratif que des étudiant·es : « Les gai·es qui subissent de l'intimidation à l'école subissent plus tard de l'intimidation au travail. La communauté gaie est discriminée tout au long de sa vie! » (Cas 17). Ce constat est appuyé par les résultats de la récente étude de Hango (2021), qui veut que « les groupes de minorités sexuelles et les personnes ayant une incapacité figurent parmi celles qui sont les plus susceptibles d'être victimes de harcèlement et de discrimination chez les membres du corps professoral au Canada » (p. 4).

Divulgence de l'appartenance à la communauté LGBTQ2+

La moitié des répondant·es divulgue son appartenance à une minorité sexuelle ou de genre et l'autre moitié préfère la dissimuler. Parmi les motifs justifiant la divulgation se trouve le fait de vouloir être en paix avec soi-même, avec son identité et d'assumer publiquement sa différence : « Bien que je ne sois pas la seule personne gaie dans mon département, je suis la seule qui soit « sortie du placard. [...] C'est un choix que chacun·e doit faire pour soi-même. Il ne s'agit pas tant d'être gai·e que d'être soi-même. Si je suis à l'aise avec qui je suis, il y a de fortes chances pour que les autres personnes autour de moi soient à l'aise avec qui je suis » (Cas 18). Ce constat rejoint celui de Nielsen et Alderson (2014), qui identifient des aspects positifs découlant de la divulgation, à savoir de rendre visibles « des identités marginalisées en milieu universitaire » (p. 1110), en permettant de briser les tabous et de lever le voile sur les identités.

Un autre motif incitant à la divulgation est l'idée de pouvoir être un modèle positif de réussite, chez les étudiant·es membres d'une minorité sexuelle ou de genre – LGBTQ2+ : « J'ai des étudiant·es gai·es. [...] Je suis heureux·se de pouvoir être ouvert·e et à leur écoute sur cette question » (Cas 18). Ce constat recoupe celui de Beagan et al. (2021), qui soulignent l'importance que les membres du corps professoral soutiennent d'autres personnes LGBTQ2+ au sein des universités. Il s'agit toutefois d'un couteau à double tranchant dans le cas de la supervision pédagogique, soit la crainte d'être accusé·e de favoritisme : « J'ai parfois cette peur... si j'avais un·e collègue malveillant·e qui utilisait le fait que je supervise un étudiant·e gai·e pour torpiller ma carrière. Ce n'est pas le plan de qui que ce soit dans mon département, mais, j'y pense » (Cas 18). Pour cette raison, ce·tte répondant·e dit hésiter à superviser des étudiant·es gai·es.

Par ailleurs, parmi les motifs de la non-divulgence se trouve le fait de vouloir se protéger et se soustraire du regard des autres : « Quand j'ai rencontré la personne qui partage ma vie, j'aurais aimé ça le crier au monde entier (silence). Mais, j'ai rien dit. Y'a plein de freins comme ça que j'avais pour me protéger moi et ma famille » (Cas 17). Ce constat portant sur la non-divulgence va dans le même sens que ceux identifiés par Reinert et Yakaboski (2017), Nielsen et Alderson (2014), Orlov et al. (2014) et Valentine et Wood (2009), soit qu'une fois auto-identifié·es, les membres d'une minorité sexuelle ou de genre deviennent davantage à risque de vivre des événements vexatoires liés à la gestion de la divulgation contre la

perte d'autodétermination, de vie privée et de sécurité. Pour cette raison, beaucoup privilégient la dissimulation, plutôt que de faire face aux difficultés et obstacles liés à la divulgation.

Isolement social, professionnel et personnel

Un certain isolement social, professionnel et personnel entoure la non-divulgation : « Plus tu parles à tes collègues, plus tu es visible. Plus ils te voient, plus ils te questionnent sur ta vie privée, et plus il y a de chances qu'ils découvrent ton orientation sexuelle. Ça, je voulais pas ça! » (Cas 17). Ce constat rejoint celui de Beagan et al. (2021), qui font état d'isolement, de rejet, d'invisibilité ou, à l'inverse, d'hypervisibilité, d'exotisation et de marginalisation. L'isolement social est privilégié plutôt que d'expérimenter de la souffrance liée au rejet par les pair·es : « Je ne suis pas visible, car il y a trop d'effets négatifs liés à la divulgation. [...] Ça peut faire souffrir inutilement la personne » (Cas 10). Cette posture fait écho à celle de Dozier (2015a), qui documente de nombreux aspects négatifs découlant de l'expérience de divulgation, telle que vécue chez les membres d'une minorité sexuelle ou de genre – LGBTQ2+.

Par ailleurs, une position intermédiaire consiste en divulguer son orientation sexuelle ou de genre, mais à ne pas s'engager dans une relation suivie avec les collègues : « Tout le monde connaît mon orientation sexuelle à mon département. Mais de là à m'ouvrir sur ma réalité, non, ce n'est pas bienvenu! » (Cas 12). Ce constat est appuyé par LaSala et al. (2008), qui identifient les risques et les bénéfices liés à la divulgation aux collègues, au sein des universités.

Lorsqu'il y a divulgation, l'un·e des répondant·es mentionne qu'il faut toutefois sélectionner minutieusement les collègues à qui confier son appartenance à la communauté LGBTQ2+ : « J'ai commencé à parler de mon orientation sexuelle et... pis parler là, pas clamer, discrètement... murmurer mon orientation sexuelle [...]. Mais pas à tout le monde. [...] Les gens en général le savent, mais ceux-là m'en parlent pas, parce que moi je leur en parle pas » (Cas 17). Ce constat rejoint celui de Dozier (2015b), à l'effet que « attentes de rejet et le besoin de dissimuler son identité sont complexes et exigent des gai·es qu'ils surveillent et négocient en permanence leur environnement et leurs interactions » (p. 190).

Freins à l'avancement de la carrière professorale

Deux difficultés majeures sont identifiées comme frein à l'avancement de la carrière professorale chez les membres d'une minorité sexuelle ou de genre – LGBTQ2+ : la non-reconnaissance, voire la dépréciation, du travail intellectuel et la difficulté d'obtenir des subventions pour financer la recherche portant sur ce domaine.

Non-reconnaissance, voire dépréciation, du travail intellectuel

La non-reconnaissance, voire la dépréciation, du travail intellectuel, constitue la principale difficulté dans l'avancement de sa carrière professorale chez l'un·e des répondant·es : « Je travaille à développer des outils contre l'homophobie, contre

la discrimination, ces choses-là [...]. Mais, c'est pas du travail universitaire reconnu. [...] On me demande de publier [dans des revues scientifiques], alors que je n'arrive même pas à trouver un échantillon de personnes à qui en parler. Les normes sont faites pour les gens qui sont *mainstream*, pas des gens qui travaillent sur des questions minorisées » (Cas 12). Ce constat rejoint celui d'Orlov et Allen (2014), pour qui la liberté universitaire chez les membres d'une minorité sexuelle ou de genre doit « contribuer à combattre les critiques homophobiques, hétérosexistes et hétérocentristes » (p. 1025).

En outre, la non-reconnaissance du travail intellectuel passe par une dépréciation du dossier de publications : « Publier dans les journaux n'est pas considéré scientifique, mais je préfère ces médias avec l'espoir d'influencer le milieu. [...] Il est important de parler d'homophobie sans avoir forcément quelque chose de scientifique à dire » (Cas 12). Ce constat est appuyé par Valentine et Wood (2009), qui soulèvent que les travaux menés sur la communauté LGBTQ2+ ne sont pas toujours pleinement reconnus dans le dossier de publications. Dans le même sens, selon LaSala et al. (2008) : « Le fait d'étudier les réalités des minorités sexuelles ou de genre, lorsqu'on en fait soi-même partie, est susceptible d'être marginalisé et considéré comme étant moins significatif » (p. 261).

Difficulté d'obtenir des subventions pour financer la recherche

Une seconde difficulté dans l'avancement de la carrière professorale réside dans le financement de la recherche sur les minorités sexuelles : « Quand il s'agit d'orientation sexuelle ou des questions qui portent sur ces choses-là, tu n'as pas de subventions. Ce n'est [sic] pas mes collègues qui me mettent des barrières explicites, mais c'est le système qui veut ça » (Cas 12). Ce constat rejoint celui de LaSala et al. (2008), à l'effet que « la recherche sur les réalités LGBTQ2+ est difficilement finançable et permet rarement à elle seule d'atteindre la titularisation » (p. 254). D'où le fait que ces membres doivent se consacrer à d'autres programmes de recherche, ce qui leur occasionne une surcharge de travail.

Le fait d'avoir suffisamment d'avancement dans la carrière et d'avoir atteint la titularisation est toutefois un facteur sécurisant face au choix de maintenir un programme de recherche portant sur les minorités sexuelles ou de genre : « Avant, j'avais peur pour l'avancement de ma carrière. Mais, je me suis dit que c'est pas le fait d'être gai-e qui bloquerait mon avancement ou le genre de recherches que j'aurais » (Cas 18). Ce constat est appuyé par LaSala et al. (2008), pour qui « il est important de combattre l'idée que les recherches menées sur les minorités sexuelles ou de genre par des membres appartenant à cette communauté soient partiales et manquent de rigueur » (p. 262). Toutefois, en vue de contrer les biais de chercheur·ses (projection de sentiments) ou de minimiser les biais des répondant·es (désirabilité sociale), « des mesures de protection sont à prendre pour éviter de tels écueils et accroître la crédibilité des travaux de recherche » (*Ibid.*). La prise en compte de telles mesures ajoute des étapes supplémentaires au processus de recherche, ce qui contribue à une surcharge de travail.

Pistes d'action

Pour toutes ces raisons, l'un·e des répondant·es salue la création des comités ÉDI au sein des universités québécoises : « Il faut que les choses changent. Il faut changer les mentalités. C'est pour ça que des comités ÉDI sont créés. [...] Mais, c'est un progrès très lent » (Cas 17). Parmi les pistes d'action identifiées, on trouve : « Créer des groupes de personnes dans différents secteurs et milieux de travail, afin de sensibiliser la communauté aux bienfaits de l'intégration des personnes LGBTQ2+ dans le milieu du travail » (Cas 17). Ce constat rejoint l'une des propositions avancées par Universités Canada (2019), à l'effet qu'il s'agisse d'une « pratique prometteuse en matière d'inclusion » (p. 5, 47).

Bien que l'on note des avancées en termes de politiques et de pratiques d'inclusion des membres d'une minorité sexuelle ou de genre, bien du chemin reste à parcourir, car : « Le travail du comité ÉDI doit se poursuivre jusqu'à ce que les personnes LGBTQ2+ soient considérées au même niveau qu'une personne hétérosexuelle ou qui n'a pas de handicap, d'avoir les mêmes droits, la même reconnaissance dans le travail et être aussi valorisées qu'une autre » (Cas 17). Ces propos rejoignent ceux de Simmons (2017), qui affirme que les personnes en autorité au sein des administrations universitaires doivent en faire davantage pour rendre visibles les membres d'une minorité sexuelle ou de genre – LGBTQ2+, « en vue de créer un environnement universitaire inclusif » (p. 273).

La prochaine section présente les résultats obtenus chez les répondant·es ayant participé à la présente recherche membre d'une minorité linguistique.

4.1.6 Membres d'une minorité linguistique

Les répondant·es membres d'une minorité linguistique éprouvent un sentiment de non-inclusion dans leur département, leur faculté, voire dans leur université.

Non-inclusion

Le sentiment de non-inclusion ne concerne généralement qu'un très petit nombre de collègues par université : « Je suis une minorité parmi les minorités » (Cas 10). Ce constat rejoint celui de Hango (2021, p. 11), selon lequel le taux autorapporté de discrimination basée sur la langue (glottophobie), parmi l'ensemble du corps professoral du Canada, ne s'élève qu'à environ 2 %, pour l'année 2019.

Le sentiment de non-inclusion en raison de la langue s'étend à toutes les sphères de la vie des personnes concernées : « J'ai cette perception que je ne suis tout simplement pas inclus·e dans les différents aspects de la vie sociale et académique. On ne me demande rien, on ne m'invite pas, on ne me consulte pas. Ce n'est pas tant un acte d'agression qu'un acte d'exclusion » (Cas 18). Ce constat rejoint celui d'une étude menée par Hambye (2019), qui mentionne « qu'un groupe social est minorisé lorsque les individus qui en font partie ne sont pas reconnus *comme des égaux*, sous prétexte qu'ils forment une minorité et qu'ils ne jouissent pas du même statut et droit que les membres du groupe majoritaire » (p. 17).

Manque d'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle

La déception accompagne souvent le fait de réaliser que le milieu universitaire manque d'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle : « L'inclusion est en dents de scie. Je croyais que le milieu universitaire était un milieu ouvert, où les aspects culturels sont plus [valorisés] » (Cas 15). Ce constat rejoint celui de Wolton (2003), qui « souligne l'importance que les universités valorisent la diversité linguistique, dans le contexte de la mondialisation, en menaçant la disparition des langues minoritaires, au profit des langues majoritaires » (p. 102).

Accent

Parmi les facteurs identifiés sous-jacents à la non-inclusion, l'accent figure en haut de l'échelle : « Il y a des collègues qui changent automatiquement d'attitude envers moi en entendant mon accent. [...] Je suis une minorité audible » (Cas 15). Ce constat rejoint celui posé par Magnan et al. (2022), selon lequel « l'accent semble être l'aspect le plus souvent autorapporté pour déclarer une discrimination linguistique » (p. 130). En raison de l'accent, des difficultés langagières ou autres, la matière transmise durant l'enseignement devient moins intéressante aux yeux des étudiant·es, voire irrecevable : « Les étudiant·es me discriminent à cause de mon accent » (Cas 18). Ce constat rejoint les conclusions de Arrighi et Urbain (2019), soit que : « Les pratiques langagières, lorsqu'elles sont jugées différentes, peuvent être investies de diverses valeurs. Selon qu'elles sont perçues comme adéquates et légitimes ou non, les façons de parler peuvent faire l'objet d'évaluations [ou de jugements] à portée linguistique et sociale » (p. 3).

Perception négative chez les étudiant·es

Les répondant·es mentionnent que malgré les nombreux efforts déployés pour être perçu·es comme légitimes, dignes de confiance ou même crédibles, une perception négative est présente chez les étudiant·es : « Au début, on prend moins de place à cause de cette différence qui est surtout mal perçue par les étudiant·es » (Cas 1). Cette perception négative se répercute bien souvent dans les évaluations de l'enseignement : « Ils me donnent de mauvaises évaluations » (Cas 18). Ces constats sont appuyés par nombre d'auteur·es s'étant penché·es sur la question des biais et des stéréotypes entourant l'évaluation de l'enseignement des membres d'une minorité linguistique par les étudiant·es universitaires (Hefferman, 2022; Kreitzer et Sweet-Cushman, 2021; Colón-Aguirre et al., 2020; Smith et Hawkins, 2011; Ho et al., 2009).

Microagressions au quotidien

Les microagressions au quotidien sont le lot de la majorité des répondant·es membres d'une minorité linguistique, tant de la part des étudiant·es que des collègues : « Je subis beaucoup de microagressions en classe par des étudiant·es. Mais aussi du corps professoral. Dans ce [dernier] cas, c'est beaucoup plus subtil » (Cas 18). Une partie de ce constat ne va toutefois pas dans le même sens que celui de Hango (2021), qui mentionne que « les personnes dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais ne présentent pas un risque accru de harcèlement, même si les membres du corps professoral et les

chercheur·ses, dont la langue maternelle est l'anglais, présentent un risque légèrement plus élevé que ceux·celles dont la langue maternelle est le français » (p. 5).

Langue majoritaire d'enseignement

L'un·e des répondant·es associe la question de la langue à une problématique largement politisée au Québec : « On a une mission de former nos étudiant·es au meilleur de nos capacités pour qu'ils·elles puissent compétitionner sur le marché du travail. J'espère qu'on croit pas que le marché du travail est limité à une seule langue au Québec? » (Cas 10). Ce constat est appuyé par Magnan et al. (2022), qui documentent le passage d'un « processus de minorisation à celui de "majorisation". [...] Cette nouvelle préoccupation pousse le Québec, qui s'inquiète de la survie du français, à définir sa position en matière d'intégration des immigrant·es. Les francophones prônent alors une communauté linguistique majoritaire » (p. 131). Toutefois, selon Mc Andrew (2010; cité dans Magnan et al., 2022), le sentiment de fragilité linguistique « en tant que minorité en Amérique du Nord [instaure] des rapports de pouvoir tendus entre la majorité et les groupes minorisés » (p. 133), notamment sur la langue d'enseignement et de travail.

Maîtrise de la langue d'enseignement

Un·e autre répondant·e de la présente étude confie faire l'objet d'un jugement négatif de la part de ses collègues au sujet de sa maîtrise de la langue : « Selon mes collègues, mon niveau de langue [d'enseignement] n'est pas suffisamment académique. [...] Ça me stresse énormément! » (Cas 12). Ce constat rejoint celui de Magnan et al. (2022), à savoir que la maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement constitue une source très élevée d'anxiété, « généralement exacerbée lorsque le·la locuteur·trice craint d'être victime de discrimination ou de jugement négatifs » (p. 136).

Appartenance à une minorité linguistique vs discrimination et harcèlement

La non-inclusion menant à la discrimination ou au harcèlement chez des membres d'une minorité linguistique, en raison de leur accent ou de leurs difficultés langagières, aussi appelées « glottophobie », constitue l'une des modalités les plus fréquentes et pourtant les moins identifiées (Blanchet, 2013). Elle est très subtile, en prenant souvent la forme de microagressions au quotidien : « L'un·e de mes collègues me fait toujours des commentaires déplacés sur le choix de mes mots. [...] C'est comme se moquer de moi. Ça revient si souvent que je le vois maintenant comme du harcèlement » (Cas 13).

Selon la CDPJQ, la langue est un motif de discrimination et de harcèlement interdit, soit dans le cas où une personne est traitée différemment ou envers laquelle des comportements sont offensants et répétés à son endroit, en raison de son accent ou de ses difficultés langagières. D'autres protections, telles que celles offertes par la *Charte canadienne des droits et libertés*, identifient explicitement la discrimination basée sur la langue : « Je trouve que je subis de la discrimination linguistique. [...] Trouver ce type de discrimination à l'université, c'est vraiment

navrant! » (Cas 15). Au Québec, selon la *Charte des droits et libertés de la personne*, il y a « discrimination lorsqu'une distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit »⁶³.

Une telle situation-problème peut parfois même dégénérer en conflit ouvert entre collègues, qui renvoie alors aux politiques universitaires pour contrer le harcèlement, la discrimination et l'incivilité : « La seule solution avancée par les Ressources humaines pour régler la situation a été de convoquer un médiateur. Je juge que c'est un non-sens, de réunir la victime et l'agresseur·se à la même table, en considérant que les deux jouent un rôle égal dans un conflit. Je suis contre cette façon de faire. [...] Le syndicat ne pouvait rien faire non plus, parce que vu que c'était un problème entre collègues. Je me suis adressée à un organisme externe qui a confirmé que tous les éléments de la discrimination linguistique étaient présents, mais il ne pouvait pas m'aider non plus, parce que j'étais syndiquée » (Cas 15). Si les mécanismes de règlement des différends entre collègues, découlant des politiques pour contrer le harcèlement, la discrimination et l'incivilité, semblent inopérants, il semble illusoire qu'ils puissent solutionner des situations-problèmes d'ÉDI, d'autant plus si aucun budget ne leur est accordé.

À l'inverse, le fait de maîtriser une autre langue peut parfois être vu positivement par les collègues : « Je leur fais souvent la traduction » (Cas 13).

Perte de confiance et d'estime de soi

L'effet cumulé des microagressions, voire des conflits générés par ces situations-problèmes chez les répondant·es se répercute sur la confiance et l'estime de soi : « Mes collègues minent mon estime personnelle et professionnelle. Je ne ressens aucune valorisation de leur part » (Cas 15). Le regard moqueur, impatient ou méprisant des autres finit par miner la confiance et l'estime de soi ou le désir de s'exposer au moment où l'on doit communiquer oralement, y compris entre collègues lors d'activités universitaires. C'est pourquoi ces membres ont tendance à limiter leurs propos à l'essentiel. Selon Tazouti, Jarlégan et Tschomodanov (2018), « [l]es relations entre l'anxiété sociale et l'estime de soi sont complexes. Ces variables entretiennent entre elles des relations bidirectionnelles » (p. 80).

Anxiété sociale

Face à l'anxiété sociale ressentie, l'un·e des répondant·es mentionne éprouver le sentiment de ne pas être à sa place : « Il y a de nombreuses situations où je ne me sens pas à ma place. Et j'en suis terriblement conscient·e! » (Cas 18). Selon Magnan et al. (2022), l'anxiété sociale en lien avec les compétences linguistiques consiste en des « sentiments négatifs, inquiétudes, idées récurrentes et stress ressentis par des locuteurs·trices dans le cadre de l'apprentissage et de l'usage d'une autre langue. [...] Ils peuvent alors avoir l'impression qu'il leur est impossible d'atteindre les standards attendus » (p. 136).

⁶³ *Charte des droits et libertés de la personne*. Chap. 1.1. Art. 10.
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/C-12>

Absence de soutien des collègues, de la direction de programme ou de l'institution
L'un·e des répondant·es note une absence de soutien de la part des collègues, de la direction départementale ou de l'institution face aux difficultés liées à la langue : « Ça fait plusieurs années que je travaille à mettre sur pied un cours dans ma langue maternelle. [...] Des collègues discréditent constamment mon initiative, mais pas de façon ouverte. Ça se passe de manière très discrète. La direction de programme ne m'appuie pas » (Cas 10). Pourtant, au moment de son embauche, une entente avec son directeur de département avait été prise, afin de poursuivre ses recherches dans sa langue maternelle : « Tout ce qui touche à une langue autre que celle de l'enseignement est extrêmement difficile dans mon université » (Cas 10). En pratique, les demandes de subventions rédigées dans la langue maternelle reçoivent un soutien institutionnel plutôt superficiel de la part du personnel chargé de les accompagner dans cette tâche. Ce constat rejoint les conclusions de Kim (2020), selon lesquelles les politiques institutionnelles, administratives et les protocoles en place sont systématiquement structurés de manière à bénéficier aux personnes natives, alors qu'il est prioritaire de répondre aux besoins des membres du corps professoral marginalisés.

Absence de soutien syndical

À ces absences de soutien institutionnel s'ajoute celui du syndicat : « En général, mon syndicat ne répond pas à mes questions. Selon mon hypothèse, c'est parce que j'écris mes courriels dans ma langue maternelle » (Cas 18). Bref, les membres d'une minorité linguistique semblent être très peu soutenu·es au sein des universités québécoises.

Diversité de façade ou tokenism

Les situations-problèmes vécues en lien avec la langue font conclure à l'un·e des répondant·es que : « [c]haque fois que nous devons brandir le drapeau de la diversité, c'est [sic] toujours les mêmes membres du corps enseignant qui sont écarté·es à cause de leurs différences » (Cas 18). Ce constat rejoint celui de plusieurs auteurs (Clarke, 2014; Iverson, 2007; Tameera et Beagan, 2019), qui confirment que l'appartenance à une minorité [linguistique ou autre] ne signifie pas d'être les représentant·es d'une diversité de façade ou *tokenism*, en lien avec une cause, mais être plutôt reconnu·es en raison de son champ d'expertise, au même titre que les autres membres du corps professoral.

Difficultés dans l'avancement de la carrière professorale

La reconnaissance du travail intellectuel et sa diffusion au niveau international semblent difficilement prises en compte dans l'évaluation du dossier de recherche menant à la permanence ou à la promotion, chez les membres d'une minorité linguistique : « Ma recherche est mieux accueillie en Europe qu'ici » (Cas 15). Un·e autre répondant·e ajoute : « Ça m'inquiète que la langue ait un impact sur ma promotion » (Cas 16). Ce constat rejoint celui de Gentry et Stokes (2015), selon lequel une incertitude plane au sujet des « critères de permanence et de promotion – enseignement [direction pédagogique], recherche et services à la collectivité – [qui] ne sont souvent ni clairement délimités, ni largement discutés,

ni systématiquement évalués » (p. 4), au sein des universités. Cette incertitude ajoute une source à un capital d'anxiété sociale déjà présent, en raison de la situation-problème de la langue chez les membres d'une minorité linguistique.

Remise en question de la carrière professorale

L'accent et les difficultés langagières amènent parfois à remettre en question le fait de poursuivre une carrière professorale dans une langue seconde, au Québec : « Je me suis souvent demandé·e qu'est-ce que c'est l'avenir pour moi dans mon université [actuelle] » (Cas 15). En raison de ces difficultés (être anglophone dans une université francophone, être francophone dans une université anglophone ou être allophone dans une université soit francophone, soit anglophone), les répondants·es confient faire face à des niveaux d'anxiété comparables à ceux que vivent les immigrant·es non natif·ves, qui enseignent dans une université anglophone aux États-Unis (Sydney Yueh et Pariyadath, 2023).

Répercussions sur la vie personnelle ou familiale

Sans surprise, les difficultés vécues sur le plan professionnel se répercutent sur la vie personnelle ou familiale : « Pendant cinq ans, j'ai parlé sans arrêt, tous les jours, de mes difficultés à mon·ma conjoint·e qui n'en pouvait plus de m'entendre parler de ça! Pour compenser, je me suis réfugié·e dans le travail, y compris le soir et les fins de semaine » (Cas 15). Ce constat est appuyé par Ahu Cerci et Dumludag (2019), qui révèlent que « la satisfaction à l'égard de la vie professionnelle, de même que personnelle et familiale, est fortement en lien avec la discrimination et le harcèlement, [soit] au temps consacré à la recherche [de façon démesurée], en vue de contrer la pression formelle et informelle des pairs, de même qu'assurer une sécurité subjective par rapport à l'emploi » (p. 785).

La prochaine section présente les pistes de réflexion et d'orientation pour l'action, suivies des recommandations.

5. Pistes éventuelles

5.1 Orientations pour l'action

Du point de vue des orientations pour l'action, en vue de favoriser l'équité, la diversité et l'inclusion des membres du corps professoral appartenant à l'un ou l'autre des groupes désignés, mais sans s'y limiter, au sein des universités québécoises, plusieurs pistes sont évoquées.

Visibilité

Les personnes en autorité au sein des administrations universitaires doivent en faire davantage pour rendre visibles les profils et parcours professoraux différents « en vue de créer un environnement universitaire inclusif » (Simmons, 2017, p. 273), en débutant par les admettre dans leurs rangs de manière à symboliser plus fortement leur ascension.

Évaluation de l'enseignement

Les évaluations de l'enseignement effectuées par les étudiant·es font souvent l'objet de critiques de la part des membres du corps professoral appartenant ou non à l'un ou l'autre des groupes désignés, et ce, en raison de l'ampleur des biais cognitifs basés sur la psychologie, la culture, les habitudes et l'importance accordées inconsciemment aux attitudes non verbales. À ce titre, il convient d'abandonner la partie réservée aux commentaires libres, qui donnent parfois lieu à des propos dégradants, au profit d'une meilleure analyse des résultats par un comité de pairs (Bachen et al., 1999; Mitchell et Martin, 2018; Peterson et al., 2019; Wachtel, 1998) ou d'envisager la mise sur pied de groupes de discussion, en vue de permettre aux étudiant·es de s'exprimer de manière plus posée et constructive (Merritt, 2008).

Articulation entre travail et vie personnelle ou familiale

Considérant que la charge de travail des professeur·es, particulièrement chez les mères (monoparentales) de jeunes enfants, est excessive, en s'exerçant au détriment de la vie extra-professionnelle, ainsi que de leur santé, et que les congés sont un luxe inatteignable, il convient d'apporter des modifications aux clauses des conventions collectives, afin d'assurer une meilleure articulation travail – vie personnelle et familiale. Pour leur part, les clauses existantes en matière d'aide au retour au travail doivent être pleinement respectées.

Mentorat et parrainage

L'implantation de mesures de soutien à la recherche par le biais du mentorat et du parrainage semble à prioriser, afin d'« [e]ncourager les professeur·es noir·es à progresser dans les rangs universitaires jusqu'à occuper des postes de direction en recherche, et les assortir de pratiques de reconnaissance chez les membres des communautés historiquement sous-représentées qui assument un fardeau disproportionné de travail » (Charte de Scarborough, 2021, p. 11).

Dans le cas des membres en situation de handicap ou de maladie (grave ou chronique), Huston et al. (2019) notent l'intérêt d'implanter des programmes de mentorat et de *coaching* pour les aider à identifier des objectifs et à progresser dans leur carrière professorale. Un réseau de mentorat animé par des professeur·es chevronné·es poursuit trois objectifs : l'amélioration des conditions de travail, la promotion des bonnes pratiques et la création d'un lieu et d'un espace de réflexion et de consultation (Brewster et al., 2017, p. 1030).

Approche globale

Pour prévenir et contrer les manifestations de racisme, de sexisme, d'homophobie, etc., il apparaît essentiel de les documenter systématiquement (Piketty, 2022), en vue de sortir d'une vision purement culturelle et d'insister sur le fait que ces multiples constructions, discours et représentations xénophobes s'inscrivent dans des contextes spécifiques. Ces contextes se caractérisent par des relations malsaines de concurrence entre groupes sociaux (réelles ou symboliques) pour l'accès aux postes et aux promotions, de même qu'à la reconnaissance et à la dignité. Sans une approche globale, en termes de justice sociale et économique fondée sur la réduction des écarts de richesse et de statuts, des initiatives peuvent s'avérer infructueuses. « Les phénomènes de repli identitaire qui sévissent depuis des décennies dans maintes parties du monde sont en grande partie la conséquence d'un renoncement à toute ambition de transformation du système social et économique sur une base égalitaire et universaliste. Ce qui contribue au durcissement de la compétition au sein des classes sociales » (Piketty, 2022, p. 14-15).

Documentation

Les relevés ethnographiques, tels qu'appliqués dans les recensements aux États-Unis, posent de multiples problèmes. En particulier, ils tendent à enfermer les identités dans un petit nombre de catégories aux contours souvent flous et à rigidifier les appartenances, sans pour autant réduire le harcèlement et la discrimination. Pour autant, le refus de ces catégories et la critique du modèle états-unien ne suffisent pas à définir une politique. Pour ces raisons, il demeure crucial de documenter les situations-problèmes d'ÉDI sur la base de données fiables, notamment sur les inégalités raciales. En leur absence, il est aisé de les remettre en question, voire de les nier.

La prochaine section présente les recommandations découlant de ces orientations pour l'action.

5.2 Recommandations

RECOMMANDATION 1

Que chaque université crée et finance adéquatement un comité paritaire, composé équitablement de membres de la direction et de professeurs·es membres de l'un et/ou l'autre des groupes désignés, mais sans s'y limiter, afin de répondre aux demandes d'aménagement ou de réaménagements visant à solutionner de manière concrète des situations-problèmes d'ÉDI, chez les personnes concernées;

RECOMMANDATION 2

Face à l'absence d'échanges et de discussions sur les situations-problèmes d'ÉDI, il convient que chaque université mette sur pied un lieu et un espace y étant dédiés. Il convient également que davantage de formations (non ponctuelles) sur l'ÉDI soient offertes à l'ensemble des membres du corps professoral, voire à la communauté universitaire dans son ensemble;

RECOMMANDATION 3

Considérant que la charge de travail chez certains membres du corps professoral est trop lourde, particulièrement celle des femmes et des mères (monoparentales) de jeunes enfants, au détriment de leur vie professionnelle, personnelle et familiale, de même que de leur santé, et que les congés sont un luxe inatteignable, il convient de militer pour de meilleures clauses de convention collective, afin d'améliorer les conditions de travail et une meilleure articulation travail – vie personnelle ou familiale. Il faut également réclamer que les clauses déjà prévues dans les conventions collectives, en matière d'aide au retour au travail, soient pleinement respectées.

La prochaine section présente la conclusion de la recherche.

Conclusion

Les résultats de cette recherche exploratoire illustrent des difficultés notables d'avancement dans la carrière professorale, tels qu'induits par la concurrence pour la prestation de cours, le financement de la recherche, le réseautage stratégique, les postes de direction, etc., ayant pour conséquence d'affecter négativement certains collègues. Toutefois, parmi le corps professoral, ce sont les membres appartenant à l'un ou l'autre des groupes désignés, mais sans s'y limiter, qui sont les plus touché·es, en raison des situations-problèmes d'ÉDI s'y conjuguant, en ayant des effets délétères, tant sur la vie professionnelle que personnelle et familiale. Parmi les membres du corps professoral, ce sont les mères de jeunes enfants (monoparentales) semblent les plus affectées⁶⁴.

La culture universitaire semble ainsi très mal adaptée aux réalités du XXI^e siècle où la carrière professorale n'est plus une vocation à laquelle se consacrent une « élite » dégagée d'autres responsabilités familiales, mais un travail régulier, dont un meilleur accès et démocratisation sont requis, en incluant véritablement les membres appartenant à l'un ou l'autre des groupes désignés, à compétences égales. Il en va de même avec la culture de la recherche, basée sur une « méritocratie » aveugle aux différences, qui doit tenir davantage compte des situations-problèmes d'ÉDI. Face à celles-ci, telles que documentées dans la présente recherche, les universités doivent passer du discours très senti aux actes structurants, en dépassant le cadre de la mise sur pied de comités ÉDI, de bureaux et d'embauches de conseiller·ères. Bien que ces derniers puissent travailler positivement à la sensibilisation face aux défis et aux enjeux en matière d'ÉDI, ces mesures se révèlent insuffisantes pour solutionner concrètement les situations-problèmes.

Pour toutes ces raisons, la mise sur pied d'un comité paritaire dans chaque université, composé de membres de la direction et du corps professoral, adéquatement soutenu financièrement et ayant la latitude pour trouver des solutions concrètes aux situations-problèmes d'ÉDI, s'avère urgente et déterminante. Un tel comité paritaire doit être œuvrer en marge des relations de travail ou des mécanismes découlant des politiques universitaires de harcèlement, discrimination et d'incivilités, dont les mécanismes se révèlent le plus souvent inopérants.

⁶⁴ Encore que, selon des répondant·es de la présente recherche, des personnes réputées privilégiées ne jouissent pas toutes systématiquement des « bénéfices associés à leur statut ». Ainsi, les hommes blancs hétérosexuels, non handicapés, non malades ou qui ne parlent pas une autre langue que le français, n'entrent pas dans les groupes désignés, d'où le fait de ne pas s'y limiter. Or, dans certains cas de figure, ils sont également susceptibles de subir les affres de la « culture universitaire », notamment comme parent principal de jeunes enfants. Ils peuvent être marginalisés, car moins présents et prompts à assumer certaines responsabilités administratives (direction). Ils peuvent également faire l'objet de harcèlement et discrimination, surtout en matière de thématiques et de méthodes de recherche qui, selon le cas, peuvent être discréditées par les collègues. Enfin, l'âgisme décomplexé qui caractérise la société contemporaine (dont l'université est le reflet) comporte son lot de conditions adverses.

Face à l'absence d'échanges et de discussions sur les situations-problèmes d'ÉDI, puisque les assemblées départementales, les conseils facultaires et les autres instances universitaires sont peu propices et enclins à mettre ces questions sensibles à l'ordre du jour, il convient que chaque université mette sur pied un lieu et un espace y étant dédiés. Il convient également que davantage de formations (non ponctuelles) sur l'ÉDI soient offertes. S'il est démontré que l'engagement et l'implication des directions sont nécessaires au succès des politiques et plans d'action mis en œuvre (Tamtik et Guenter, 2019), il apparaît central d'offrir « les soutiens institutionnels et sociaux appropriés aux personnes concernées » (Johnson et al., 2015). Ces soutiens contribueraient à donner une voix aux collègues de l'étranger, ayant de jeunes enfants ou étant en situation de handicap ou de maladie (grave ou chronique), etc., car ils·elles sont moins présent·es en dehors des heures de bureau. Un tel soutien briserait leur isolement social et contribuerait à les inclure pleinement dans la vie universitaire.

Enfin, il convient que les associations de professeur·es militent pour de meilleures clauses de convention collective, afin d'améliorer les conditions de travail et une meilleure articulation travail – vie personnelle et familiale, chez les membres appartenant à l'un ou l'autre des groupes désignés, mais sans s'y limiter. Il faut également réclamer que les clauses déjà prévues dans les conventions collectives en matière d'aide au retour au travail soient pleinement respectées.

En termes de pistes éventuelles de recherche, une connaissance plus fine des réalités de terrain et des effets induits par les mesures mises en œuvre est cruciale. Il s'agit de dépasser les limites de la présente recherche exploratoire, en menant une enquête de plus grande envergure, en y incluant cette fois des personnes autochtones. Une telle recherche permettrait de mieux documenter les effets cumulés des difficultés dans l'avancement de la carrière professorale chez les membres concernés. Menée au moyen d'une approche intersectionnelle, une telle recherche devrait dresser un état des lieux de l'ÉDI et leurs mesures dans les universités québécoises. En vue de favoriser pleinement l'équité, la diversité et l'inclusion des membres du corps professoral au sein des universités québécoises, les résultats d'une telle recherche devraient être partagés avec le grand nombre, sous la forme d'une veille stratégique, car le phénomène évolue rapidement.

La prochaine section présente les références bibliographiques.

Références bibliographiques

- Accapadi, M. M. (2007). When White Women Cry: How White Women's Tears Oppress Women of Color. *The College Student Affairs Journal*, 26(2), 208-215.
- Ahmet, A. (2021). Stop the pain: Black and minority ethnic scholars on diversity policy obfuscation in universities. *Equality, Diversity, and Inclusion: An International Journal*, 40(2), 152-164.
- Ahu Cerci, P. et Dumludag, D. (2019). Life Satisfaction and Job satisfaction among University Faculty: The Impact of Working Conditions, Academic Performance and Relative Income. *Social Indicators Research*, 144, 785-806.
- Allen, K.-A., Butler-Henderson, K., Reupert, A., Longmuir, F. et Finefter-Rosenbluh, I. (2021). Work like a girl: Redressing gender inequity in academia through systemic solutions. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 18(3), 14-29.
- Anadón, M. et Savoie Zajc, L (2009). Introduction. *Recherches qualitatives*, 28(1), p. 1-7.
- Anderson, K. J. et Kanner, M. (2011). Inventing a Gay Agenda: Students' Perceptions of Lesbian and Gay Professors. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(6), 1538-1564.
- Anderson, K. J. et Smith, G. (2005). Students' preconceptions of professors: Benefits and barriers according to ethnicity and gender. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(2), 184-201.
- Anderson, K. J. (2010). Students' stereotypes of professors: An exploration of the double violations of ethnicity and gender. *Social Psychology of Education*, 13(4), 459-472.
- Arbuckle, J. et Williams, B. D. (2003). Students' perceptions of expressiveness: Age and gender effects on teacher evaluations. *Sex Roles*, 49(9-10), 507-516.
- Arrighi, L. et Urbain, É. (2019). Inclusion, exclusion et hiérarchisation des pratiques langagières dans les espaces plurilingues au 21^e siècle. *Minorités linguistiques et société*, (12), 3-14.
- Association canadienne des professeures et des professeurs d'université. (2020, octobre). *Pour en finir avec le racisme*.
<https://www.caut.ca/fr/bulletin/2020/10/pour-en-finir-avec-le-racisme>
- Association canadienne des professeures et des professeurs d'université. (2019, octobre). *La longue marche vers l'équité*.
<https://www.caut.ca/fr/bulletin/2019/10/la-longue-marche-vers-lequite>
- Association canadienne des professeures et des professeurs d'université. (2018, avril). *Éducation postsecondaire : qu'en est-il de la diversité et de l'équité au sein du corps enseignant?*
https://www.caut.ca/sites/default/files/diversite_et_equite_au_sein_du_corps_enseignant_de_lacppu_2018-04final.pdf

- Azhar, S. et McCutcheon, K. P. D. (2021). How Racism Against BIPOC Women Faculty Operates in Social Work Academia. *Advances in Social Work*, 21(2-3), 396-420.
- Bachen, C. M., McLoughlin, M. M. et Garcia, S. S. (1999). Assessing the role of gender in college students' evaluations of faculty. *Communication Education*, 48(3), 193-210.
- Baez, B. (2000). Race-Related Service and Faculty of Color: Conceptualizing Critical Agency in Academe. *Higher Education*, 39(3), 363-391.
- Baker, P. et Copp, M. (1997). Gender matters most: the interaction of gendered expectations, feminist course content, and pregnancy in student course evaluations. *Teaching Sociology*, 29(4), 29-43.
- Ballard, D., Allen, B., Ashcraft, K., Ganesh, S., McLeod, P. et Zoller, H. (2020). When Words Do Not Matter: Identifying Actions to Effect Diversity, Equity, and Inclusion in the Academy. *Management Communication Quarterly*, 34(4), 590-616.
- Barbezat, D. A. et Hughes, J. W. (2005). Salary structure effects and the gender pay gap in academia. *Research in Higher Education*, 46(6), 621-640.
- Basow, S. A. (2000). Best and worst professors: Gender patterns in students' choices. *Sex Roles*, 34, 407-417.
- Basow, S. A. (1995). Student evaluations of college professors: When gender matters. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 656-665.
- Basow, S. A. et Montgomery, S. (2005). Student ratings and professor self-ratings of college teaching: Effects of gender and divisional affiliation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(2), 91-106.
- Basow, S. A. et Silberg, N. T. (1987). Student evaluations of college professors: Are female and male professors rated differently? *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 308-314.
- Bavishi, A., Madera, J. M. et Hebi, M. R. (2010). The effect of professor ethnicity and gender on student evaluations: Judged before met. *Journal of Diversity in Higher Education*, 3(4), 245-256.
- Beagan, B. L., Mohamed, T., Brooks, K., Waterfield, B. et Weinberg, M. (2021). Microaggressions experienced by LGBTQ academics in Canada: "Just not fitting in... it does take a toll". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 34(3), 197-212.
- Beauregard, J.-P. (2021). Dévoiler la barrière de la discrimination ethnoraciale à l'embauche à Québec par un *testing* intersectionnel. *Nouvelles pratiques sociales*, 31(2), 66-81.
- Beeman, A. (2021). "If Only We Are Brave Enough to Be It": Demanding More from Diversity, Equity, and Inclusion Efforts to Support Women Faculty of Color. *Critical Sociology*, 47(7-8), 1099-1109.

- Beemyn, G. (Ed.). (2019). *Trans People in Higher Education*. SUNY Press.
- Bellas, M. L. et Toutkoushian, R. K. (1999). Faculty time allocations and research productivity: Gender, race, and family effects. *Review of Higher Education*, 22(4), 367-390.
- Bentley, P. (2012). Gender differences and factors affecting publication productivity among Australian university academics. *Journal of Sociology*, 48(1), 85-103.
- Bernadet, A. et Gingras, Y. (2022, 18 novembre). *La mise au pas de la recherche*. La Presse. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2022-11-18/la-mise-au-pas-de-la-recherche.php>
- Bero, T. (2021, 1^{er} septembre). Lutter contre le racisme anti-Noirs. *Affaires Universitaires*. <https://www.affairesuniversitaires.ca/articles-de-fond/article/lutter-contre-le-racisme-anti-noirs/>
- Blanchet, P. (2013). Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 2(4), 29-39.
- Blum, G. (2022, 5 avril). Diversité dans les universités : l'application de critères homogènes à toutes les facultés s'avère contre-productive. *The Conversation. Academic rigour, journalistic flair*. <https://theconversation.com/diversite-dans-les-universites-lapplication-de-criteres-homogenes-a-toutes-les-facultes-savere-contre-productive-180538>
- Boring, A. (2017). Gender Biases in Student Evaluations of Teachers. *Journal of Public Economics*, 145, 27-41.
- Boring, A., Ottoboni, K. et Stark, P. (2016). Student evaluations of teaching (mostly) do not measure teaching effectiveness. *ScienceOpen Research*. https://www.scienceopen.com/document_file/25ff22be-8a1b-4c97-9d88-084c8d98187a/ScienceOpen/3507_XE6680747344554310733.pdf
- Bourabain, D. (2021). Everyday sexism and racism in the ivory tower: The experiences of early career researchers on the intersection of gender and ethnicity in the academic workplace. *Gender, Work & Organization*, 28(1), 248-267.
- Brewster, S., Duncan, N., Emira, M. et Clifford, A. (2017). Personal sacrifice and corporate cultures: career progression for disabled staff in higher education. *Disability & Society*, 32(7), 1027-1042.
- Brown, N. et Leigh, J. (2018). Ableism in academia: Where are all the disabled and ill academics? *Disability & Society*, 33(6), 985-989.
- Buitendijk, S. et Maes, K. (2015, September). *Gendered research and innovation: Integrating sex and gender analysis into the research process*. League of European Research Universities.

- Burns, E. et Green, K. (2019). Academic librarians' experiences and perceptions on mental illness stigma and the workplace. *College and Research Libraries*, 80(5), 638-657.
- Caffrey, L., Wyatt, D., Fudge, N., Mattingley, H., Willimason, C. et McKevitt, C. (2016). Gender equity programmes in academic medicine: a realist evaluation approach to Athena SWAN processes. *BMJ Journals*, 6(9), 1-9.
- Canadian Association of University Teachers. (2008). The tenure gap: Women's university appointments, 1985-2005. *CAUT Equity Review*, 10(4), 1-4.
- Canadian Association of University Teachers. (2010). The changing academy? A portrait of Canada's university teachers. *CAUT Education Review*, 12(1), 1-6.
- Castel, P., Lacassagne, M.-F. et Viry, C. (2006). Biais de discrimination et statut social. Une étude de terrain sur les relations intergroupes. *Le travail Humain*, 69(4), 305-315.
- Catala, A. (2022). Academic Migration, Linguistic Justice, and Epistemic Injustice. *The Journal of Political Philosophy*, 30(3), 324-346.
- Centra, J. A. (2003). Will Teachers Receive Higher Student Evaluations by Giving Higher Grades and Less Course Work? *Research in Higher Education*, 44(5), 495-518.
- Centra, J. A. (2000). Evaluating the Teaching Portfolio: A Role for Colleagues. *New Directions for Teaching and Learning*, 83, 87-93.
- Chamberland, L. (2020). Les études LGBTQ+ en milieu universitaire québécois francophone, ou les allers-retours d'une chercheure militante (ou militante chercheure). *Service social*, 66(1), 13-26.
- Chamberlin, M. S. et Hickey, J. S. (2001). Student evaluations of faculty performance: The role of gender expectations in differential evaluations. *Educational Research Quarterly*, 25(2), 3-14.
- Chan, A. (2005). Policy discourses and changing practice: Diversity and the university-college. *Higher Education*, 50(1), 129-157.
- Chávez, K. et Mitchell, K. M. (2020). Exploring bias in student evaluations: Gender, race, and ethnicity. *PS: Political Science & Politics*, 53(2), 270-274.
- Clark, D. A., Kleiman, S., Spanierman, L. B., Isaac, P. et Poolokasingham, G. (2014). "Do you live in a teepee?" Aboriginal students' experiences with racial microaggressions in Canada. *Journal of Diversity in Higher Education*, 7(2), 112-125.
- Clarke, M. (2014). The sublime objects of education policy: quality, equity, and ideology. *Discourse. Studies in Cultural Politics of Education*, 35(4), 584-598.
- Colón-Aguirre, M., Cooke, N. A. et Gibson, A. (2020). Racism and Bias in Student Evaluations of Teaching. *ALISE 2020 Proceedings*.
https://scholarcommons.sc.edu/libsci_facpub/458/

- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2023). *Rapport annuel sur les minorités visibles*. Direction de l'accès à l'égalité. https://www.cdpedj.gc.ca/storage/app/media/publications/RapportAnnuel_PAEE_MV_Jan2023.pdf
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir*. Rapport de la CVRC. McGill-Queen's University Press.
- Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. (2018). *Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains – EPTC*. Secrétariat sur la conduite responsable de la recherche. Gouvernement du Canada. https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-eptc2_2018.html
- Cote-Meek, S. (2014). *Colonized Classrooms. Racism, Trauma and Resistance in Post-secondary Education*. Fernwood Publishing.
- Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *Scholarship Archive*, 139-167. https://scholarship.law.columbia.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4013&context=faculty_scholarship
- Cukier, W., Adamu, P., Wall-Andrews, C. et Elmi, M. (2021). Racialized leaders leading Canadian universities. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(4), 565-583.
- Dandalt, E. et Brutus, S. (2020). Faculty promotion evaluation and gender equity in business schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(5), 1-16.
- Daniel, B.-J. (2019). Teaching while Black: racial dynamics, evaluations, and the role of White females in the Canadian academy in carrying the racism torch. *Race, Ethnicity and Education*, 22(1), 21-37.
- Delgado, R. et Stefancic, J. (2000). *Critical Race Theory: The Cutting Edge* (2^e éd.). Temple University Press
- Dion-Viens, D. (2022, 29 mars). Des hommes blancs exclus d'appels de candidatures à l'UL. *Le Journal de Montréal*. <https://www.tvanouvelles.ca/2022/03/29/des-hommes-blancs-exclus-dappels-de-candidatures-a-lul-1>
- Dolan, V. (2021). But if you tell anyone, I'll deny we ever met: The experiences of academics with invisible disabilities in the neoliberal university. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 36(4), 689-706.
- Dozier, R. (2015a). What Influences the Experience of Lesbian and Gay Faculty? *Organizational Cultures: An International Journal*, 15(3), 15-25.
- Dozier, R. (2015b). A view from the academe: Lesbian and gay faculty and minority stress. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2(2), 188-198.

- Eagly, A. H. et Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573.
- Eiszler, C. F. (2002). College Students' Evaluation of Teaching and Grade Inflation. *Research in Higher Education*, 43(4), 483-501.
- El-Alayli, A., Hansen-Brown, A. A. et Ceynar, M. (2018). Dancing backwards in high heels: Female professors experience more work demands and special favor requests, particularly from academically entitled students. *Sex Roles*, 79(3-4), 136-150.
- England, M. (2016). Being open in academia: A personal narrative of mental illness and disclosure. *The Canadian Geographer*, 60(2), 226-231.
- Esarey, J. et Valdes, N. (2020). Unbiased, reliable, and valid student evaluations can still be unfair. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(8), 1106-1120.
- Ewing, V. L., Stukas Jr, A. A. et Sheehan, E. P. (2003). Student prejudice against gay male and lesbian lecturers. *The Journal of Social Psychology*, 143(5), 569-579.
- Fairweather, J.S. (2002). The mythologies of faculty productivity: Implications for institutional policy and decision making. *Journal of Higher Education*, 73(1), 26-48.
- Fan, Y., Shepherd, L. J., Slavich, E., Waters, D., Stone, M., Abel, R. et Johnston, E. L. (2019). Gender and cultural bias in student evaluations: Why representation matters. *PLoS One*, 14(2).
<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0209749>
- Dyke, N. et Deschenaux, F. (2008, novembre). *Enquête sur le corps professoral québécois. Faits saillants et questions*. Fédération des professeures et des professeurs d'université (FQPPU).
- Finkelstein, M., Conley, V. M. et Schuster, J. H. (2016, March 31). *Taking the measure of Faculty diversity*. TIAA Institute.
<https://www.tiaa.org/public/institute/publication/2016/taking-measure-faculty-diversity>
- Fleury, É. (2023a, 11 janvier). Hommes blancs : Ottawa n'assouplira pas les critères. *Le Soleil*.
<https://www.lesoleil.com/2023/01/11/hommes-blancs-ottawa-nassouplira-pas-les-criteres-0448fe9e9dcad980aecb9492ef9d157b/?nor=true>
- Fleury, É (2023b, 28 février). Non binaire? Genre fluide? Lesbienne? Un questionnaire de l'UL dénoncé par le prof Frédéric Bastien. *Le Soleil*.
<https://www.lesoleil.com/2023/02/28/non-binaire-genre-fluide-lesbienne-un-questionnaire-de-lul-denonce-par-le-prof-frederic-bastien-b99931953b4296b86114758f676ae80f>

- Foot, K. E., Li, W., Monk, J. et Theobald, R. (2008). Foreign-born Scholars in US Universities: Issues, Concerns, and Strategies. *Journal of Geography in Higher Education*, 32(2), 167-178.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e édition). Chenelière Éducation.
- Gentry, R. et Stokes, D. (2015). Strategies for professors who service the university to earn tenure and promotion. *Research in Higher Education Journal*, 29, 1-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1077941>
- Ginther, D. K. et Hayes, K. J. (2003). Gender differences in salary and promotion for faculty in the humanities 1977-95. *Journal of Human Resources*, 38(1), 34-73.
- Gonzales, L. D., Hall, K., Benton, A., Kanhai, D. et Núñez, A.-M. (2021). Comfort over Change: A Case Study of Diversity and Inclusivity Efforts in U.S. Higher Education. *Innovative Higher Education*, 46(4), 445-460.
- Graves, A., Rowell, A. et Hunsicker, E. (2019). *An Impact Evaluation of the Athena SWAN Charter*. ORTUS Economic Research.
- Greenwald, A. G. et Gillmore, G. M. (1997). No pain, no gain? The importance of measuring course workload in student ratings of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 743-751.
- Guarino, C. M. et Borden, V. M. H. (2017). Faculty Service Loads and Gender: Are Women Taking Care of the Academic Family? *Research in Higher Education*, 58(6), 672-694.
- Guillemette, M. (2020, 23 juillet). Quelle diversité chez les nouveaux professeurs d'université? *Québec Science*.
<https://www.quebecscience.qc.ca/societe/diversite-professeurs-universite/>
- Hamby, P. (2019). La minorisation linguistique, entre discrimination et domination symbolique. Différences et enjeux de deux lectures des inégalités. *Minorités linguistiques et société*, (12), 15-30.
- Hamermesh, D. S. et Parker, A. (2005). Beauty in the classroom: Instructors' pulchritude and putative pedagogical productivity. *Economics of Education Review*, 24(4), 369-376.
- Hango, D. (2021, 16 juillet). *Le harcèlement et la discrimination chez le corps professoral et les chercheurs des établissements postsecondaires du Canada*. Série Regards sur la société canadienne. Statistique Canada.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2021001/article/00006-fra.htm>
- Harlow, R. (2003). "Race Doesn't Matter, but...": The Effect of Race on Professors' Experiences and Emotion Management in the Undergraduate College Classroom. *Social Psychology Quarterly*, 66(4), 348-363.

- Harper, E. P., Baldwin, R. G., Gansneder, B. G. et Chronister, J. L. (2001). Full-time women faculty off the tenure track: Profile and practice. *The Review of Higher Education*, 24(3), 237-257.
- Heffernan T. (2022). Sexism, racism, prejudice, and bias: Literature review and synthesis of research surrounding student evaluations of courses and teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(22), 144-154.
- Helmer, A. (2016, November 16). Denied promotion, University of Ottawa professor Amir Attaran takes discrimination fight to human rights tribunal. *Ottawa Citizen*. <https://ottawacitizen.com/news/local-news/university-of-ottawa-professor-amir-attaran-takes-discrimination-fight-to-human-rights-tribunal>
- Henry, A. (2015). We especially welcome applications from members of visible minority groups': reflections on race, gender, and life at three universities. *Race Ethnicity and Education*, 18(5), 589-610.
- Henry, F. (2012). Indigenous faculty at Canadian universities: Their stories. *Canadian Ethnic Studies Journal*, 44(2), 101-132.
- Henry, F., Dua, E., James, C. E., Kobayashi, A., Li, P., Ramos, H. et Smith, M. S. (2017). *The Equity Myth. Racialization and Indigeneity at Canadian Universities*. UBC Press.
- Henry, F. et Kobayashi, A. (2017). The Everyday World of Racialized and Indigenous Faculty Members at Canadian Universities. In F. Henry, D. Enakshi, C. James, A. Kobayashi, P. S. Li, H. Ramos et M. Smith (Eds.), *The Equity Myth: Racialization and Indigeneity at Canadian Universities*. UBC Press.
- Henry, F. et Tator, C. (2012). Interviews with racialized faculty members in Canadian universities. *Canadian Ethnic Studies*, 44(2), 75-99.
- Hernandez, K.-A., Wambura Ngunjiri, F. et Chang, H. (2015). Exploiting the margins in higher education: a collaborative autoethnography of three foreign-born female faculty of color. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(5), 533-551.
- Hirshfield, L. E. et Joseph, T. D. (2012). 'We need a woman, we need a black woman': Gender, race, and identity taxation in the academy. *Gender and Education*, 24(2), 213-227.
- Hiscock, J. et Leigh, J. (2020). Exploring perceptions of and supporting dyslexia in teachers in higher education in STEM. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(6), 714-723.
- Ho, A. K., Thomsen, L. et J. Sidanius (2009). Perceived academic competence and overall job evaluations: Students' evaluations of African American and European American professors. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(2), 389-406.
- Horton, J. et Tucker, F. (2014). Disabilities in academic workplaces: Experiences of human and physical geographers. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 39(1), 76-89.

- Howe-Walsh, L. et Turnbull, S. (2016). Barriers to women leaders in academia: tales from science and technology. *Studies in Higher Education*, 41(3), 415-428.
- Huston, W. M., Cranfield, C. G. Forbes, L. L. et Leigh, A. (2019). A sponsorship action plan for increasing diversity in STEMM. *Academic Practice in Ecology & Evolution*, 9, 2340-2345.
- Inckle, K. (2018). Unreasonable adjustments: The additional unpaid labour of academics with disabilities. *Disability & Society*, 33(8), 1372-1376.
- Iverson, S. V. (2007). A critical race analysis of university diversity policies. *Educational Administration Quarterly*, 43(5), 586-611.
- Jackson, J. F. L. (2008). Race segregation across the academic workforce – Exploring factors that may contribute to the disparate representation of African American men. *American Behavioral Scientist*, 51(7), 1004-1029.
- Johnson, K. A, Warr, D. J., Hegarty, K. et Guillemin, M. (2015). Small wins: An initiative to promote gender equity in higher education. *Journal of Higher Education Policy Management*, 37(6), 689-701.
- Jolly, S., Griffith, K. A., DeCastro, R., Stewart, A., Ubel, P. et Jagsi, R. (2014). Gender differences in time spent on parenting and domestic responsibilities by high-achieving young physician-researchers. *Annals of Internal Medicine*, 160(5), 344-53.
- Joseph, T. D. et Hirshfield, L. E. (2011). Why don't you get somebody new to do it? Race and cultural taxation in the academy. *Ethnic and Racial Studies*, 34(1), 121-141.
- Ka, M. et Jacquet, M. (2020). Leadership dans l'enseignement supérieur au Canada : les expériences des leaders noirs.es d'origine africaine. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 149-173.
- Kim, H. J. (2020). 'Where are you from? Your English is so good': A Korean Female Scholar's Autoethnography of Academic Imperialism in U.S. Higher Education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(5), 491-507.
- Kobayashi, A. (2006). Why women of colour in geography? *Gender, Place and Culture*, 12(1), 28-33.
- Kogan, V., Genetin, B., Chen, J. et Kalish, A. (2022). *Students' Grade Satisfaction Influences Evaluations of Teaching: Evidence from Individual-level Data and an Experimental Intervention*. EdWorkingPaper: 22-513. Annenberg Institute at Brown University. <https://www.edworkingpapers.com/ai22-513>
- Knepper, H. J., Scutelnicu, G. et Tekula, R. (2020). Why gender and research productivity matters in academia: Exploring evidence from NASPAA-accredited schools. *Journal of Public Affairs Education*, 26(1), 51-72.
- Kreitzer, R. J. et Sweet-Cushman, J. (2021). Student Evaluations of Teaching: Review of Measurement and Equity Bias in SETs and Recommendations for Ethical Reform. *Journal of Academic Ethics*, 20(4), 73-84.

- Langelier, È., Deschênes, C., Lafortune, L. et Brière, S. (2023, 20 janvier). Réduire les angles morts des critères d'excellence en recherche. *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/opinion/idees/778581/education-reduire-les-angles-morts-des-criteres-d-excellence-en-recherche>
- Larivière, V., Vignola-Gagné, E., Villeneuve, C., Gélinas, P. et Gingras, Y. (2011). Sex differences in research funding, productivity, and impact: An analysis of Quebec university professors. *Scientometrics*, 87(3), 483-498.
- Larochelle, C. (2020, 13 octobre). « Publish or Perish » : des chercheuses demandent la fin de la discrimination systémique. *Affaires universitaires*.
<https://www.affairesuniversitaires.ca/opinion/a-mon-avis/publish-or-perish-des-chercheuses-demandent-la-fin-de-la-discrimination-systemique/>
- LaSala, M. C., Jenkins, D. A., Wheeler, D. P. et Fredriksen-Goldsen, K. I. (2008). LGBT faculty, research, and researchers: Risks and Rewards. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 20(3), 253-267.
- Laver, K. E., Prichard, I. J., Cations, M., Osenk, I., Govin, K. et Coveney, J. D. (2018). A systematic review of interventions to support the careers of women in academic medicine, and other disciplines. *BMJ Open*, 8(3), 1-15.
- Lavoie, J. (2023, 9 janvier). Chaires du Canada : l'Université Laval veut des critères adaptés au Québec. *Ici Radio-Canada Québec*.
<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1947031/recherche-universitaire-diversite-emploi-chaire-canada>
- Lawless, B. et Chen, Y.-W. (2017). Multicultural Neoliberalism and Academic Labor: Experiences of Female Immigrant Faculty in the U.S. Academy. *Cultural Studies and Critical Methodologies*, 17(3), 236-243.
- Le Capitaine, C. et Gagnon, M. (2019). Le ressenti du corps professoral des universités québécoises à l'égard de leur qualité de vie au travail. *Éducation & formations*, 4(99), 87-110. <https://shs.hal.science/halshs-02199853/>
- Lee-Gosselin, H. (2011). La place des femmes à l'Université Laval, quelle évolution depuis le rapport de 1979 ? *Spullien*, 7(1), 1-4. <https://spul.ca/wp-content/uploads/2011/03/spullien1103.pdf>
- Leon, R. A. (2014). The Chief Diversity Officer: An Examination of CDO Models and Strategies. *Journal of Diversity in Higher Education*, 7(2) 77-91.
- Li, P. (2012). Differences in employment income of university professors. *Canadian Ethnic Studies*, 44(2), 39-48.
- Lindsay, S. et Fuentes, K. (2022). It Is Time to Address Ableism in Academia: A Systematic Review of the Experiences and Impact of Ableism among Faculty and Staff. *Disabilities*, 2(2), 178-203.
- Maes, K., Gvozdanović, J., Buitendijk, S., Rahm Halberg, I. et Mantilleri, B. (2012, July). *Women, research, and universities: excellence without gender bias*. League of European Research Universities.

- Magnan, M.-O., Collins T., Darchinian, F., Kamanzi, P. C. et Valade, V. (2021). Student voices on social relations of race in Quebec Universities. *Race Ethnicity and Education*, 26(2), 1-17.
- Mahtani, M. (2004). Mapping Race and Gender in the Academy: The Experiences of Women of Colour Faculty and Graduate Students in Britain, the US and Canada. *Journal of Geography in Higher Education*, 28(1), 91-99.
- Marschke, R., Laursen, S., McCarl Nielsen, J. et Dunn-Rankin, P. (2007). Demographic inertia revisited: An immodest proposal to achieve equitable gender representation among faculty in higher education. *Journal of Higher Education*, 78(1), 1-26.
- Martin, J. L. (Ed.). (2015). *Racial Battle Fatigue: Insights from the front lines of social justice*. Praeger.
- Mathieson, P. W. (2017, December). Academic medicine should lead the way on gender equity: but it doesn't. *Postgraduate Medical Journal*, 93(1106), 717-718.
- McElroy, M. B. (2016). Report: Committee on the Status of Women in the Economics Profession (CSWEP). *American Economic Review*, 106(5), 750-773.
- McGhee, E. O. et Lasana, K. (2015). Entertainers or Education Researchers? The Challenges Associated with Presenting While Black. *Race, Ethnicity and Education*, 19(1), 96-120.
- MacNeill, L., Driscoll, A. et Hunt, A. N. (2015). What's in a name: Exposing gender bias in student ratings of teaching. *Innovative Higher Education*, 40(4), 291-303.
- Magnan, M.-O., de Oliveira Soares, R., Russo, K, Levasseur, C. et Dessureault, J. (2022). « Est-ce que je suis assez bonne pour être ici? : anxiété langagière et discrimination linguistique en contexte scolaire québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 45(1), 128-155.
- Mangematin, V. (2018). *Candide academicus* : une année sabbatique pour cultiver son jardin? *Revue internationale P.M.E.*, 31(1), 7-12.
- Meier, O. (2020, 21 février). Daniel Kahneman et les biais cognitifs. *RSE Magazine. Gouvernance, éthique et développement*. https://www.rse-magazine.com/Daniel-Kahneman-et-les-biais-cognitifs_a3445.html
- Mellifont, D., Smith-Merry, J., Dickinson, H., Llewellyn, G., Clifton, S., Ragen, J., Raffaele, M. et Williamson, P. (2019). The ableism elephant in the academy: A study examining academia as informed by Australian scholars with lived experience. *Disability & Society*, 34(7-8), 1180-1199.
- Mengel, F., Sauermann, J. et Zölitz, U. (2018). Gender bias in teaching evaluations. *Journal of the European Economic Association*, 17(2), 535-566.
- Merchant, W., Read, S., D'Evelyn, S., Miles, C. et Williams, V. (2020). The insider view: Tackling disabling practices in higher educational institutions. *Higher Education*, 80(2), 273-287.

- Merritt, D. J. (2008). Bias, the Brain and Student Evaluations of Teaching. *St-John's Law Review*, 82(1), 234-288.
- Meyer, G. R. et Noblit, G. W. (2018). *More than a mentoring program: attacking institutional racism*. Information Age publishing.
- Miller, J. et Chamberlin, M. (2000). Women Are Teachers, Men Are Professors: A Study of Student Perceptions. *Teaching Sociology*, 28(4), 283-298.
- Misawa, M. (2015). Cuts and bruises caused by arrows, sticks, and stones in academia: Theorizing three types of racist and homophobic bullying in adult and higher education. *Adult Learning*, 26(1), 6-13.
- Misra, J., Kuvaeva, A., O'meara, K., Culpepper, D. K. et Jaeger (2021). Gendered and Racialized Perceptions of Faculty Workload. *Gender & Society*, 35(3), 358-394.
- Mitchell, K. M. W. et Martin, J. (2018, March 6). Gender bias in student evaluations. *Political Science & Politics*, 51(3), 648-652.
- Montoya, I. L. (2020). Enabling excellence and racial justice in universities by addressing structural obstacles to work by and with people from racially minoritized communities: Response to Charity Hudley et al. *Language*, 96(4), 236-246.
- Moore, S., Alexander, R. et Lemelle, A. (Eds.). (2010). *Dilemmas of Black Faculty at U.S. Predominantly White Institutions: Issues of the Post-Multicultural Era*. Mellen Press.
- Morrison, A. (2019). Unreasonable, unnecessary, and inappropriate. Biographic mediation of neurodivergence in academic accommodations. *Biography*, 42(3), 693-719.
- Morrisette-Beaulieu, F. (2022, 29 novembre). Chaire de recherche fédérale : un professeur discriminé pour son statut « d'homme blanc ». *Ici Radio-Canada Québec*.
<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1937165/discrimination-candidature-chaire-plainte>
- Munir, F., Mason, C., McDermott, H., Morris, J., Bagilhole, B. et Nevill, M. (2014). *Evaluating the effectiveness and impact of the Athena SWAN Charter*. Equality Challenge Unit.
- Nakhaie, M. R. (2002). Gender differences in publication among university professors in Canada. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 39(2), 151-179.
- Nakhaie, M. R. (2007). Universalism, ascription, and academic rank: Canadian professors, 1987-2000. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 44(3), 361-386.
- Nielsen, E. J., et Alderson, K. G. (2014). Lesbian and queer women professors disclosing in the classroom: An act of authenticity. *The Counseling Psychologist*, 42(8), 1084-1107.

- Ní Laoire, C., Linehan, C., Archibong, U., Picardi, I. et Udén, M. (2021). Context matters: Problematizing the policy-practice interface in the enactment of gender equality action plans in universities. *Gender, Work & Organization*, 28(2), 575-593.
- Orlov, J. M. et Allen, K. R. (2014). Being who I am: Effective teaching, learning, student support, and societal change through LGBTQ faculty freedom. *Journal of Homosexuality*, 61(7), 1025-1052.
- Ornstein, M., Stewart, P. et Drakich, J. (1998). The status of women in Canadian universities 1957-1995. *Education Quarterly Review*, 5(2), 29-47.
- Ornstein, M., Stewart, P. et Drakich, J. (2007). Promotion at Canadian universities: The intersection of gender, discipline, and institution. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(3), 1-25.
- Ozga, J. (2005). Modernizing the education workforce: A perspective from Scotland. *Educational Review*, 57(2), 207-219.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (Chap. 12 : L'analyse thématique). Armand Colin.
- Perna, L. W. (2005). Sex differences in faculty tenure and promotion: The contribution of family ties. *Research in Higher Education*, 46(3), 277-307.
- Peter, T., Dengate, J., Farenhorst, A. et Franz-Odendaal, T. (2020). Department Culture in Canadian Sciences & Engineering: An Empirical Test of the Culture Conducive to Women's Academic Success Model. *Journal of Women and Gender in Higher Education*, 13(2), 175-192.
- Peterson, D. A. M., Biederman, L. A., Andersen, D., Ditonto, T. M. et Roe, K. (2019, May 15). Mitigating gender bias in student evaluations of teaching. *PLoS One*, 14(5).
<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0216241>
- Piatak, J. et Mohr, Z. (2019). More gender bias in academia? Examining the influence of gender and formalization on student worker rule following. *Journal of Behavioral Public Administration*, 2(2).
<https://journal-bpa.org/index.php/jbpa/article/view/76>
- Pierre, M. et Tessier, P.-A. (2022, 13 avril). Où en sommes-nous avec l'égalité en emploi? *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/698712/idees-ou-en-sommes-nous-avec-l-egalite-en-emploi>
- Piketty, P. (2022). *Mesurer le racisme, vaincre les discriminations*. Seuil.
- Pitcher, E. N. (2017). 'There's stuff that comes with being an unexpected guest': Experiences of trans academics with microaggressions. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(7), 688-703.
- Price, M., Salzer, M. S., O'Shea, A. et Kerschbaum, S. L. (2017). Disclosure of mental disability by college and university faculty: The negotiation of accommodations, supports and barriers. *Disability Studies Quarterly*, 37(2).
<https://dsq-sds.org/article/view/5487/4653>

- Quaye, S. J., Karikari, S. N., Okello, W. K. et Carter, K. D. (2019). Strategies for Practicing Self-Care from Racial Battle Fatigue. *Journal Committed to Social Change on Race and Ethnicity*, 5(2), 95-131.
- Quirion, R. (2022, 8 décembre). Réplique. Réflexion sur le lien entre science et société. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2022-12-08/replique/reflexion-sur-le-lien-entre-science-et-societe.php>
- Reid, L. D. (2010). The role of perceived race and gender in the evaluation of college teaching on RateMyProfessors. *Journal of Diversity in Higher Education*, 3(3), 137-152.
- Reinert, L. J. et Yakaboski, T. (2017). Being out matters for lesbian faculty: Personal identities influence professional experiences. *NASPA Journal about Women in Higher Education*, 10(3), 319-336.
- Riley, T., Mentis, M. et Kearney, A. (2016). Equity and diversity. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 139-142.
- Rollock, N. (2021). "I Would Have Become Wallpaper Had Racism Had Its Way": Black Female Professors, Racial Battle Fatigue, and Strategies for Surviving Higher Education. *Peabody Journal of Education*, 96(2), 206-217.
- Rosen, A. S. (2018). Correlations, trends, and potential biases among publicly accessible web-based student evaluations of teaching: A large-scale study of RateMyProfessors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(1), 31-44.
- Rowden, G. V. et Carlson, R. E. (1996). Gender issues and students' perceptions of instructors' immediacy and evaluation of teaching and course. *Psychological Reports*, 78(3), 835-839.
- Saltes, N. (2022a). Obstacles liés au handicap en milieu universitaire : une analyse des politiques d'accommodement destinées aux personnes handicapées pour le corps professoral des universités canadiennes. *Revue canadienne des études sur le handicap*, 1(1), 35-81.
<https://cjds.uwaterloo.ca/index.php/cjds/article/view/931/1139>
- Saltes, N. (2022b). It's all about student accessibility. No one ever talks about teacher accessibility: Examining ableist expectations in academia. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 674-700.
- Samble, J. (2008, August 21). Female faculty: Challenges and choices in the United States and beyond. *New Directions for Higher Education*, 143, 55-62.
- Schultz, J. W. (2019). On being (in)visible in the academy: A trans scholar narrative. In G. Beemyn (Ed.), *Trans people in higher education* (Chapter 7). SUNY Press.
- Seelman, K. L. (2019). From "my absolute nightmare" to "I couldn't ask for anything more": trans individuals' interactions with college administrators, professors, and others with institutional power. In G. Beemyn (Ed.), *Trans people in higher education* (Chapter 15). SUNY Press.

- Shaw, L., Chan, F. et McMahon, B. (2012). Intersectionality and disability harassment: The interactive effects of disability, race, age, and gender. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 55(1), 82-91.
- Shigaki, C. L., Anderson, K. M., Howald, C. L., Henson, L. et Gregg, B. E. (2012). Disability on campus: A perspective from faculty and staff. *Work*, 42(4), 559-571.
- Simmons, S. L. (2017). A thousand words are worth a picture: A snapshot of trans postsecondary educators in higher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(3), 266-284.
- Sinclair, L. et Kunda, Z. (2000). Motivated stereotyping of women: She's fine if she praised me but incompetent if she criticized me. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(11), 1329-1342.
- Smagorinsky, P. (2011). Autoethnographic consideration of neuroatypicality, extranormativity and education. *Teachers College Records*, 113(8), 1700-1732.
- Smith, W. A., Walter, A. et Danley, L. L. (2007). "Assume the Position... You Fit the Description": Psychosocial Experiences and Racial Battle Fatigue Among African American Male College Students. *The American Behavioral Scientist*, 51(4), 551-578.
- Smith, W. A. (2004). Black Faculty Coping with Racial Battle Fatigue: The Campus Racial Climate in a Post-Civil Rights Era. In D. Cleveland (Ed.), *A Long Way to Go: Conversation about Race by African American Faculty and Graduate Students* (Chapter 16, pp. 171-190). Peter Lang Publishers.
- Smith, J. W. et Calasanti, T. (2005). The Influences of Gender, Race and Ethnicity on Workplace Experiences of Institutional and Social Isolation: An Exploratory Study of University Faculty. *Sociological Spectrum*, 25(3), 307-334.
- Smith, B. P. et Hawkins, B. (2011). Examining student evaluations of black college faculty: does race matter? *Journal of Negro Education*, 80(2), 149-162.
- Spafford, M. M., Nygaard, V. L., Gregor, F. et Boyd, M. A. (2006). "Navigating the different spaces": Experiences of inclusion, and isolation among racially minoritized faculty in Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, 36(1), 1-27.
- Spooren, P., Brockx, B. et Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642.
- Sprague, J. et Massoni, K. (2005). Student evaluations and gendered expectations: What we can't count can hurt us. *Sex Roles*, 53(11-12), 779-793.
- Stack, S. (2004). Gender, children, and research productivity. *Research in Higher Education*, 45(8), 891-920.
- Statistique Canada (2021, 1^{er} octobre). Genre de la personne. Définition. https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=DEC&Id=410445

- Statistique Canada. (2020, 22 septembre). Enquête sur le corps professoral et les chercheurs du niveau postsecondaire, 2019. *Le Quotidien*.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/200922/dq200922a-fra.pdf>
- Stone, S., Crooks, V. et Owen, M. (2013). Going through the back door: Chronically ill academics' experiences as unexpected workers. *Social Theory & Health*, 11(2), 151-174.
- Suarez, C., Anderson, M. R. et Young, K. S. (2018). The Changing Roles and Contributions of Campus Diversity Offices and Their Influence on Campus Culture. *Metropolitan Universities*, 29(1), 64-76.
- Subtirelu, N. C. (2015). "She does have an accent but...": Race and language ideology in students' evaluations of mathematics instructors on RateMyProfessors. *Language in Society*, 44(1), 35-62.
- Sue, D. W. (2007). Racial microaggressions in everyday life: implications for clinical practice. *American Journal of Psychology*, 62(4), 271-286.
- Sydney Yueh, H.-I & Pariyadath, R. (2023). Speaking "broken" English: linguistic minorities building cross-cultural alliances in US higher education, *International Journal of Qualitative Studies in Education*.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2023.2181452>
- Tameera, M. et Beagan, B. L. (2019). "Strange faces" in the academy: experiences of racialized and Indigenous faculty in Canadian universities. *Race Ethnicity and Education*, 22(3), 338-354.
- Tamtik, M. et Guenter, M. (2019). Policy Analysis of Equity, Diversity, and Inclusion Strategies in Canadian Universities – How Far Have We Come? *Canadian Journal of Higher Education*, 49(3), 41-56.
- Tanguay, D. (2014). *L'incidence de la maternité et de la paternité sur la persévérance aux études doctorales* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/7ca87890-de2f-4a23-bad4-fe06aa9c69a2/content>
- Taylor, L. V. (Ed.). (2001). *Implications of Race and Racism in Student Evaluations of Teaching: The Hate U Give*. Lexington Books.
- Tazouti, Y., Jarlégan, A. et Tschernodanov, V. (2018). Quels liens entre l'anxiété sociale et l'estime de soi à l'adolescence? *Mesure et évaluation en éducation*, 41(3), 59-86.
- Thun, C. (2019). Excellent and gender equal? Academic motherhood and 'gender blindness' in Norwegian academia. *Gender, Work & Organization*, 27(2), 166-180.
- Tidwell, R. (2004). The invisible faculty member: the university professor with hearing disability. *Higher Education*, 47(2), 197-210.
- Tienda, M. (2013). Diversity ≠ Inclusion: Promoting Integration in Higher Education. *Educational Researcher*, 42(9), 467-475.

- Titchkosky, T. (2008). To pee or not to pee? Ordinary talk about extraordinary exclusions in a university environment. *Canadian Journal of Sociology*, 33(1), 37-60.
- Toutkoushian, R., Bellas, M. et Moore, J. (2007). The Interaction Effects of Gender, Race, and Marital Status on Faculty Salaries. *The Journal of Higher Education*, 78(5), 572-601.
- Tremblay, D.-G. et D'Amours, L. (2016). Conciliation travail-famille, encore et toujours un défi. *Gestion*, 41(1), 22-25.
- Truong, K. A., Graves, D. et Keene, A. J. (2014). Faculty of Color Teaching Critical Race Theory at a PWI: An Autoethnography. *Journal of Critical Thought and Praxis*, 3(2), 1-31.
- Tuitt, F., Hanna, M., Martinez, L. M., Salazar, C. et Griffin, R. (2009, Fall). Teaching in the Line of Fire: Faculty of Color in the Academy. *Thought & Action*, 65-74.
- Universités Canada (2019, octobre). *Équité, diversité et inclusion dans les universités canadiennes*. Rapport sur le sondage national de 2019. <https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2019/11/equite-diversite-et-inclusion-dans-les-universites-canadiennes-report-sur-le-sondage-national-de-2019-1.pdf>
- Vaccaro, A. (2012). Campus microclimates for LGBT faculty, staff, and students: An exploration of the intersections of social identity and campus roles. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 49(4), 429-446.
- Valentine, G. et Wood, N. (2009). *The experience of lesbian, gay, bisexual, and trans staff, and students in higher education*. Research report. Equality and Human Rights. Commission. <https://www.equalityhumanrights.com/sites/default/files/research-summary-39-experiences-of-lesbian-gay-bisexual-higher-education.pdf>
- Van Daalen, K. R., Bajnoczki, C., Chowdhury, M., Dada, S., Khorsand, P. et al. (2020). Symptoms of a broken system: the gender gaps in COVID-19 decision making. *BMJ Global Health*, 5(10), 1-19. <https://gh.bmj.com/content/5/10/e003549>
- Verjee, B. (2013). Counter-Storytelling: The Experiences of Women of Colour in Higher Education. *Atlantis*, 36(1), 22-32.
- Vincent-Lamarre, P., Sugimoto, C. R. et Larivière, V. (2020, May 19). The Decline of women's research production during the coronavirus pandemic. Preprints analysis suggests a disproportionate impact on early career researchers. *Nature Index*. <https://www.nature.com/nature-index/news-blog/decline-women-scientist-research-publishing-production-coronavirus-pandemic>
- Wachtel, H. K. (1998). Student Evaluation of College Teaching Effectiveness: A brief review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 191-212.

- Wagner, N., Rieger, M. et Voorvelt, K. (2016). Gender, ethnicity, and teaching evaluations: Evidence from mixed teaching teams. *Economics of Education Review*, 54, 79-94.
- Wane, N. N. (2009). Black Canadian feminist thought: perspectives on equity and diversity in the academy. *Race Ethnicity and Education*, 12(1), 65-77.
- Ward, K. et Wolf-Wendel, L. (2004). Academic Motherhood: Managing Complex Roles in Research Universities. *Review of Higher Education*, 27(2), 233-257.
- Waterfield, B., Beagan, B. et Weinberg, M. (2018). Disabled academics: A case study in Canadian universities. *Disability & Society*, 33(6), 327-348.
- Wijesingha, R. et Howard, R. (2017). Human capital or cultural taxation: what accounts for differences in tenure and promotion of racialized and female faculty? *Canadian Journal of Higher Education*, 47(3), 54-75.
- Williams, J., Mavin, S. (2015). Impairment effects as a career boundary: A case study of disabled academics. *Studies in Higher Education*, 40(1), 123-141.
- Winchester, H., Lorenzo, S., Browning, L. et Chesterman, C. (2006). Academic women's promotions in Australian universities. *Employee Relations*, 28(6), 505-522.
- Witherspoon Arnold, N., Crawford, E. R. et Khalifa, M. (2016). Psychological Heuristics and Faculty of Color: Racial Battle Fatigue and Tenure/Promotion. *Journal of Higher Education*, 87(6), 890-919.
- Witteman, H. O., Hendricks, M., Strauss, S. et Tannenbaum, C. (2019). Are gender gaps due to evaluations of the applicant or the science? A natural experiment at national funding agency. *The Lancet*, 393(10171), 531-540.
- Wittezaele, J.-J. (2008). *La double contrainte. L'influence des paradoxes de Bateson en Sciences humaines*. De Boeck Supérieur.
- Wolton, D. (2003). *L'autre mondialisation*. Flammarion.
- Wong, J. (2017, 8 novembre). Les campus équitables sont pour qui au juste? *Affaires Universitaires*. <https://www.affairesuniversitaires.ca/articles-de-fond/article/les-campus-equitables-sont-pour-qui-au-juste/>
- Woodcock, K., Rohan, M. et Campbell, L. (2007). Equitable representation of deaf people in mainstream academia: Why not? *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 53(3), 359-379.
- Wright, L. (2002). *Voices of African American women in the academy*. Bergin & Garvey.
- Xiao, Y., Pinkney, E., Au, T. K. F. et Yip, P. S. F. (2020). Gender diversity: a UK-based retrospective cohort study. *BMJ Open*, 10(2), 1-12.
- Yarrow, E. (2021). Knowledge hustlers: Gendered micro-politics and networking in UK universities. *British Educational Research Journal*, 47(3), 579-598.

Appendice 1

Certificat éthique et renouvellement



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : **Équité, diversité et inclusion au sein des universités québécoises : difficultés dans l'avancement de la carrière professorale**

Chercheur(s) : Maryse Paquin
Département d'études en loisir, culture et tourisme

Organisme(s) : FQPPU

N° DU CERTIFICAT : CER-19-259-07.10

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 25 septembre 2019 au 25 septembre 2020

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Bruce Maxwell
Président du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 25 septembre 2019



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : **Équité, diversité et inclusion au sein des universités québécoises : difficultés dans l'avancement de la carrière professorale**

Chercheur(s) : Maryse Paquin
Département d'études en loisir, culture et tourisme

Organisme(s) : FQPPU

N° DU CERTIFICAT : CER-19-259-07.10

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 25 septembre 2021 au 25 septembre 2022

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Me Richard LeBlanc
Président du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 20 octobre 2021

Appendices 2

Guide d'entrevue semi-dirigée

GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Introduction orale aux participant·es :
Présentation du projet de recherche
Explication du but et des objectifs visés par la recherche
Signature du Formulaire de consentement libre, éclairé et continu

Questions d'éligibilité à la recherche

En tant que membre du corps professoral au sein d'une université québécoise, membre de l'un et/ou l'autre des groupes désignés :

1. Avez-vous la perception de ne pas faire l'objet d' « un traitement juste et équitable, qui tienne compte de votre réalité », en matière de : a) promotion; b) soutien à la recherche » au sein de votre département (faculté)? Au sein de votre université?
2. Avez-vous la perception que l'expression de votre : « a) point de vue; b) approche; c) expérience » n'est pas favorisée au sein de votre département (faculté)? Au sein de votre université?
3. Avez-vous la perception que vous n'êtes pas : « a) valorisé·e; b) soutenu·e; c) respecté·e » au sein de votre département (faculté)? Au sein de votre université?

Vous êtes éligible à la présente recherche si vous répondez par l'affirmative à l'une et/ou l'autre de ces trois questions.

Section 1. Données sociodémographiques

Nom et prénom du·de la participant·e :

Âge et sexe (genre) :

Lieu de résidence :

Situation maritale :

Nombre d'années dans la carrière professorale :

Estimation des revenus annuels (niveau et échelon dans l'échelle salariale) :

Formation universitaire :

Domaine de recherche :

Thématiques de recherches :

Brève synthèse (en quelques phrases) de la contribution des recherches à l'avancement des connaissances :

Section 2. Avancement dans la carrière professorale

1. Quel est votre avancement dans la carrière professorale, sur le plan des fonctions suivantes?
 - a) enseignement : niveau, type de cours, etc.;
 - b) recherche : rang : adjoint·e, agrégé·e, titulaire, membre d'un institut de recherche, titulaire d'une chaire de recherche, etc.;
 - c) direction pédagogique : direction de programme, de département (faculté), de services universitaires, etc.;
 - d) services à la collectivité : implication, soutien, etc.
2. De quelle manière ces fonctions contribuent-elles à l'avancement de votre carrière professorale?

Section 3. Équité, diversité et inclusion au sein d'une université québécoise

Les définitions suivantes de l'équité, de la diversité et de l'inclusion (ÉDI) sont adoptées par les Fonds de recherche du Québec (FRQ)⁶⁵.

3.1 Équité

L'équité réfère à un traitement juste, visant notamment l'élimination des barrières systémiques qui désavantagent certains groupes. Un traitement équitable n'est pas nécessairement identique pour tous et toutes, mais tient compte des différentes réalités, présentes ou historiques, afin de permettre à toutes les personnes de bénéficier des mêmes opportunités en matière de promotion et de soutien à la recherche.

1. À la lumière de la présente définition, quelle est votre perception de la manière dont vous faites l'objet d'un traitement injuste et inéquitable, qui ne tient pas compte de votre réalité en matière de : a) promotion; b) de soutien à la recherche au sein de votre département (faculté)? Au sein de votre université?
2. Quelles sont les situations qui vous donnent l'impression ne pas bénéficier des mêmes opportunités que vos collègues au sein de votre département (faculté)? Au sein de votre université?

3.2 Diversité

La diversité réfère à la présence au sein de l'écosystème de la recherche de personnes provenant de différents groupes, ce qui favorise l'expression variée de points de vue, d'approches et d'expériences, incluant ceux des groupes désignés. Les FRQ valorisent l'apport de cette diversité à la recherche.

⁶⁵ Fonds de recherche du Québec. Équité, diversité et inclusion.
<http://www.frqsc.gouv.qc.ca/equite-diversite-et-inclusion>

1. À la lumière de la présente définition, quelle est votre perception de la manière dont « n'est pas favorisée l'expression de votre : a) point de vue; b) approche; c) expérience » au sein de votre département (faculté)? Au sein de votre université?
2. Quelles sont les situations qui vous donnent l'impression que « votre apport n'est pas reconnu » au sein de votre département (faculté)? Au sein de votre université?

3.3 Inclusion

L'inclusion réfère à la mise en place de pratiques permettant à l'ensemble des membres de la communauté de la recherche d'être et de se sentir valorisés, soutenus et respectés, en portant une attention particulière aux groupes désignés.

1. À la lumière de la présente définition, quelle est votre perception de la manière dont « vous n'êtes pas : a) valorisé·e; b) soutenu·e; c) respecté·e » au sein de votre département (faculté)? Au sein de votre université?
2. Quelles sont les situations qui vous donnent l'impression que de telles pratiques ne sont pas mises en place au sein de votre département (faculté)? Au sein de votre université?

Section 4. Équité, diversité et inclusion : difficultés dans l'avancement de la carrière professorale

1. Décrivez les situations où il y a eu impossibilité de jouir pleinement de vos droits en matière d'équité, de diversité ou d'inclusion au sein de votre département (faculté) et/ou au sein de votre université, du fait que ceux-ci soient prévus par votre convention collective?
Exemples :
 - a) Non-aménagement d'une articulation travail – vie personnelle;
 - b) Non-obtention de congés (maternité, paternité, maladie, proche aidance, etc.);
 - c) Etc.
2. Identifiez les difficultés dans l'avancement de votre carrière professorale découlant de ces situations?
Exemples :
 - a) Alourdissement de la tâche d'enseignement;
 - b) Ralentissement de la production scientifique;
 - c) Limitations dans l'obtention des subventions de recherche;
 - d) Frein à l'obtention de promotions;
 - e) Atteinte aux ambitions professionnelles;
 - f) Etc.
3. De quelle manière avez-vous exprimé ces difficultés à vos collègues et/ou à votre direction au sein de votre département (faculté)? À l'administration de votre université?
4. Quels sont les résultats obtenus à la suite de l'expression de ces difficultés?

Section 5. Groupes désignés

➤ Femmes
1a. Oui _____ Non _____

➤ Personnes handicapées
1b. Oui _____ Non _____

La Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (L.R.Q., c. E-20.1, a. 1) définit une « personne handicapée » comme suit : « Toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes ».

Plus explicitement, une personne handicapée est une personne ayant :

- Une déficience (soit une perte, une malformation ou une insuffisance d'un organe ou d'une structure, de naissance ou acquise au cours de la vie);

1) entraînant une incapacité (soit une réduction de la capacité à fonctionner sur le plan intellectuel, psychologique, physiologique ou anatomique d'une façon ou dans des limites considérées comme normales);

2) significative (dont le degré de sévérité et de gravité rend impossible la restauration à un niveau normal des capacités de la personne par l'utilisation d'une prothèse telle que des lunettes, des lentilles cornéennes ou d'une prothèse auditive ou encore d'une orthèse telle que des semelles ou des chaussures orthopédiques);

3) persistante (dont on ne peut prévoir la disparition);

4) sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes.

➤ Minorité visible
1c. Oui _____ Non _____

Les membres d'une minorité visible sont des personnes, autres que les autochtones, qui ne sont pas de race ou de couleur blanche. À titre indicatif, voici une liste de personnes qui sont considérées comme faisant partie d'une minorité visible au sens de la Loi (liste non exhaustive) :

- Noires (Africains, Haïtiens, Jamaïquains, etc.);

- Personnes originaires de l'Asie du Sud (Bengalis, Tamouls, Indiens de l'Inde, etc.);

- Chinoises (Hong Kong, Chine, Mongolie, etc.);

- Coréennes;

- Japonaises;

- Personnes originaires de l'Asie du Sud-Est (Vietnamiens, Cambodgiens, Thaïlandais, Laotiens, etc.);

- Philippines;

- Autres personnes originaires des îles du Pacifique;
- Personnes originaires d'Asie occidentale et Arabes (Arméniens, Iraniens, Libanais, Marocains, Égyptiens, Turcs, etc.);
- Latino-américaines (Brésiliens, Colombiens, Cubains, Péruviens, Guatémaltèques, etc.);
- Etc.

➤ Minorité ethnique

1d. Oui _____ Non _____

Les membres d'une minorité ethnique sont des personnes qui font partie d'un groupe social minoritaire, d'un point de vue démographique, et qui partagent des traits collectifs, entre autres culturels, sociaux ou religieux. Les personnes d'une minorité ethnique peuvent être immigrantes ou nées au Québec⁶⁶.

➤ Autochtones

1e. Oui _____ Non _____

Pour les fins de l'application de la Loi, les autochtones sont réputés être des Indiens, des Inuits ou des Métis du Canada.

➤ Minorité sexuelle ou de genre – LGBTQ2+

1f. Oui _____ Non _____

➤ Minorité linguistique

1g. Oui _____ Non _____

⁶⁶ Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. Minorité ethnoculturelle.
http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/Glossaire_ImmigrationParticipationInclusion.pdf