

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

**DIVERSITÉ, CONTINUITÉ
ET TRANSFORMATION DU
TRAVAIL PROFESSORAL DANS
LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES
(1991 ET 2003)**

Janvier 2004

50-2095

ÉTUDES ET RECHERCHES

Québec 

**DIVERSITÉ, CONTINUITÉ
ET TRANSFORMATION DU
TRAVAIL PROFESSORAL DANS
LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES
(1991 ET 2003)**

Janvier 2004

50-2095

RAPPORT DE L'ÉTUDE MENÉE
AUPRÈS DES PROFESSEURS DES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

dans le cadre du rapport annuel 2002-2003 sur l'état et les besoins de l'éducation

*Renouveler le corps professoral à l'université :
des défis importants à mieux cerner*

PAR

Denis Bertrand, professeur associé
Département Organisation et ressources humaines
École des sciences de la gestion – Université du Québec à Montréal

COORDINATION DE L'ENQUÊTE

- France Picard, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires

RECHERCHE

- France Picard, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires
- Jean Lamarre, agent de recherche
- Bruno Bérubé, technicien en enquête et sondage
- Mélanie Julien, technicienne en enquête et sondage

COLLECTE DE DONNÉES

- Michael Dionne, administrateur du réseau informatique
- Bruno Bérubé, technicien en enquête et sondage
- Groupe Enquæstia Inc.

TRAITEMENT DES DONNÉES

- Bruno Bérubé, technicien en enquête et sondage

ÉDITION

- Marie Mercier, conseillère en communication
- Michelle Caron, technicienne en administration

SOURCES DOCUMENTAIRES

- Francine Vallée, technicienne en documentation

RÉVISION LINGUISTIQUE DU RAPPORT

- Sylvain Larose, linguiste
- Isabelle Tremblay, linguiste

RÉVISION LINGUISTIQUE ET TRADUCTION DU QUESTIONNAIRE

- Bernard Audet, réviseur
- Benjamin Waterhouse, traducteur

SAISIE ET MISE EN PAGE

- Chantal Augustin-Pépin, agente de secrétariat, UQAM
- Jocelyne Mercier, agente de secrétariat, DER, CSE

ISBN : 2-550-41811-5

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2003

Reproduction autorisée à condition de mentionner la source.

**Le contenu de cette étude
est sous l'entière responsabilité de l'auteur.**

**Sa diffusion a été approuvée
par le Conseil supérieur de l'éducation
à sa 519^e réunion, le 16 mai 2003.**

Avertissement

La présente étude a été faite pour les fins du rapport annuel 2002-2003 : *Renouveler le corps professoral à l'université : des défis importants à mieux cerner*. Le rapport annuel fait souvent référence à cette étude, mais en raison des délais d'édition, plusieurs de ces références peuvent être erronées.

AVANT-PROPOS

Dans le cadre de l'élaboration du rapport annuel 2002-2003, intitulé *Le renouvellement du corps professoral*, le Conseil supérieur de l'éducation a mené de larges consultations dans le milieu universitaire. Quelque 3 000 professeures et professeurs des universités québécoises ont ainsi été invités, au printemps 2003, à décrire les tâches et les activités inhérentes à leur travail. Il s'agissait de vérifier si le travail professoral s'était transformé et, le cas échéant, de cerner les exigences actuelles ainsi que celles qui seront requises dans l'avenir pour devenir professeur d'université. Le renouvellement du corps professoral pose l'équation de l'offre et de la demande. Par la présente enquête, c'est le volet qualitatif de la « demande » que le Conseil veut éclairer. Ses principaux résultats sont intégrés au rapport annuel 2002-2003.

La richesse des données recueillies dans cette enquête dépasse nettement les objectifs visés au départ. On y trouve un portrait détaillé et nuancé du travail professoral, qui reflète les défis actuels auxquels le personnel enseignant des universités est confronté. En plus d'éclairer la nature des tâches du travail professoral et le temps consacré à chacune d'entre elles, ce portrait met en lumière, entre autres, la multiplicité des rôles du professeur d'université, l'intensification de la recherche et le degré d'intégration des technologies de l'information et des communications (TIC) à l'enseignement. Il permet en outre de répondre à des questions diverses telles que : être professeur d'université comporte-t-il des défis singuliers d'un domaine d'enseignement et de recherche à un autre? Qu'en est-il des tâches et de la charge de travail des professeurs nouvellement recrutés?

En publiant le présent rapport de recherche, le Conseil souhaite mettre à la disposition du milieu universitaire un outil de réflexion de plus sur le travail professoral. En fait, cette question constitue un objet d'intérêt majeur dans les relations de travail. Avant tout, elle concerne chacun des établissements et, en premier lieu, son personnel enseignant, étant donné la grande autonomie professionnelle conférée traditionnellement aux professeurs d'université. En outre, la publication de ce rapport de recherche constitue un moyen de remettre au milieu universitaire la contribution que chaque professeure ou professeur a apporté en complétant le questionnaire. Le Conseil remercie chaleureusement tous ceux et celles qui ont pris le temps d'y répondre.

D'autres universitaires ont collaboré à l'élaboration de la présente enquête. Ainsi, à l'étape de validation du questionnaire, le Conseil a pu compter sur les commentaires éclairés de M. Denis Bertrand, professeur associé au Département Organisation et ressources humaines à l'Université du Québec à Montréal, M^{me} Claire Durand, professeure au Département de sociologie à l'Université de Montréal, M^{me} Hélène Guy, professeure au Département d'enseignement préscolaire et primaire de l'Université de Sherbrooke et M. Bernard Robaire, professeur au Département de pharmacologie de l'Université McGill, alors président de l'ACFAS. Le prétest des versions anglaise et française du

questionnaire a été effectué grâce à la collaboration de M^{me} Monique L’Hostie, responsable de la maîtrise en éducation à l’Université du Québec à Chicoutimi, M^{me} Jocelyne Mathieu, présidente de la Commission des études à l’Université Laval, M. Jean Nicolas, professeur en génie mécanique à l’Université de Sherbrooke, M^{me} Anna Ritcey, professeure au Département de chimie de l’Université Laval et M. Dale Wood, professeur au Département de chimie de l’Université Bishop’s. Leurs judicieux commentaires ont permis d’améliorer le questionnaire.

Finalement, en mon nom et en celui du Conseil, je tiens à remercier tout particulièrement M. Denis Bertrand, auteur du présent rapport, qui a permis tout à la fois de remplir l’objectif premier, qui était de mettre en lumière les éléments de transformation du travail professoral, et de brosser un portrait éclairant du travail professoral. Son expertise, son engagement et sa collaboration aux travaux du Conseil méritent d’être soulignés.

Jean-Pierre Proulx
Président
Conseil supérieur de l’éducation

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES SCHÉMAS HEURISTIQUES	xvi

INTRODUCTION	1
---------------------------	---

PREMIÈRE PARTIE

CONTEXTES ET ÉLÉMENTS GÉNÉRAUX	8
---	---

PREMIER CHAPITRE

UN CONTEXTE COMPLEXE, À LA FOIS STABLE ET CHANGEANT	11
--	----

<i>Portée et limites de la recherche</i>	11
<i>Questions générales</i>	11
<i>Sous-questions</i>	12
<i>Plan de ce chapitre</i>	12
1.1 Quelques données démographiques et économiques susceptibles de modifier le travail professoral.....	12
1.2 Rappel de certaines forces de changement susceptibles d'influencer le travail professoral	14
1.3 Rappel de certaines forces de stabilité susceptibles de freiner l'évolution du travail professoral	18
Conclusion	21

CHAPITRE 2

UN CORPS PROFESSORAL PEU HOMOGENÈME ET DONT LA COMPOSITION ÉVOLUE LENTEMENT	23
--	----

<i>Portée et limites de la recherche</i>	23
<i>Questions générales</i>	25
<i>Sous-questions</i>	25
<i>Plan de ce chapitre</i>	26
2.1 Évolution du corps professoral selon le type d'établissement et le domaine d'enseignement et de recherche	26
2.2 Évolution du corps professoral selon le sexe, l'âge, le titre académique et le diplôme le plus élevé	28
2.3 Évolution du corps professoral selon l'importance et les caractéristiques des recrues	31
2.4 Évolution du corps professoral selon l'étape de la carrière	33
Conclusion	34

CHAPITRE 3

UNE CHARGE DE TRAVAIL LOURDE, INÉGALEMENT RÉPARTIE ET AYANT PEU CHANGÉ AU COURS DES DERNIÈRES ANNÉES	37
---	----

<i>Portée et limites de la recherche</i>	37
<i>Questions générales</i>	38
<i>Sous-questions</i>	38
<i>Plan de ce chapitre</i>	39
3.1 Charge temporelle de travail des professeurs, telle que mesurée dans d'autres enquêtes avant 2003, au Québec et ailleurs	40
3.2 Charge temporelle de travail des professeurs (années universitaires 1990-1991 et 2002-2003)	41
3.3 Analyse de la charge temporelle de travail des professeurs en fonction de différents facteurs organisationnels et sociodémographiques (année universitaire 2002-2003)	44
3.4 Mesure de la charge temporelle de travail des professeurs, selon l'importance qu'ils accordent à leurs différentes tâches (année universitaire 2002-2003).....	47
Conclusion	50

CHAPITRE 4	
DES TÂCHES VARIÉES AUXQUELLES LES PROFESSEURS CONSACRENT PLUS OU MOINS D'HEURES ET UNE PROPORTION PLUS OU MOINS GRANDE DE LEUR CHARGE DE TRAVAIL	51
<i>Portée et limites de la recherche.....</i>	<i>51</i>
<i>Questions générales.....</i>	<i>52</i>
<i>Sous-questions</i>	<i>52</i>
<i>Plan de ce chapitre</i>	<i>53</i>
4.1 Répartition du travail des professeurs entre les différentes tâches, selon diverses enquêtes menées avant 2003, au Québec et ailleurs	54
4.2 Analyse comparative de la proportion du travail que les professeurs consacrent à leurs différentes tâches (sessions régulières d'automne et d'hiver et session d'été des années universitaires 1990-1991 et 2002-2003)	56
4.3 Nombre d'heures par semaine et % du travail que les professeurs consacrent à chacune de leurs six tâches (années universitaires 1990-1991 et 2002-2003)	58
4.4 Distribution des professeurs quant à l'importance relative qu'ils accordent à chacune de leurs tâches (années universitaires 1990-1991 et 2002-2003)	60
4.5 Temps consacré par les professeurs à des activités techniques, administratives et de secrétariat qui auraient pu être réalisées avec avantage par d'autres types de personnels durant les sessions régulières d'automne et d'hiver des années universitaires 1990-1991 et 2002-2003.....	62
Conclusion	63

DEUXIÈME PARTIE

DIVERSITÉ ET ÉVOLUTION DES ACTIVITÉS CONSTITUTIVES ET DES CARACTÉRISTIQUES DES SIX TÂCHES DU TRAVAIL PROFESSORAL.....	66
--	-----------

CHAPITRE 5	
L'ENSEIGNEMENT, UNE TÂCHE PARMI D'AUTRES, COMPLEXE ET FORTEMENT MODULÉE	69
<i>Portée et limites de la recherche.....</i>	<i>69</i>
<i>Questions générales.....</i>	<i>70</i>
<i>Sous-questions</i>	<i>70</i>
<i>Plan de ce chapitre</i>	<i>71</i>
5.1 Rappel de l'importance relative que les professeurs accordent à la tâche d'enseignement et analyse des variations observées à ce sujet entre les professeurs (années universitaires 1990-1991 et 2002-2003).....	72
5.2 Variations observées de l'importance que les professeurs accordent à l'enseignement, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière (années universitaires 1990-1991 et 2002-2003).....	74
5.3 Perception par les professeurs de leur tâche d'enseignement	76
5.4 Nombre de cours donnés, proportion des professeurs dégrevés et raisons d'être principales de ces dégrèvements (année universitaire 2002-2003)	78
5.5 Répartition des cours donnés par les professeurs dans les programmes de 1 ^{er} cycle et dans ceux de 2 ^e et de 3 ^e cycle (années universitaires 1989-1990 et 1990-1991, 2002-2003)	85
5.6 Importance que les professeurs accordent aux différentes méthodes pédagogiques.....	85
5.7 Mesure de l'utilisation, dans la tâche d'enseignement des professeurs, des technologies de l'information et des communications (TIC)	87
Conclusion	92

CHAPITRE 6

L'ENCADREMENT, UNE TÂCHE MAL DÉFINIE ET FORTEMENT MODULÉE..... 95

<i>Portée et limites de la recherche</i>	95
<i>Questions générales</i>	96
<i>Sous-questions</i>	96
<i>Plan de ce chapitre</i>	97
6.1 Clarification de la notion d'« encadrement » et répartition de cette tâche entre les divers cycles d'étude	98
6.2 Rappel de l'importance relative que les professeurs accordent à leur tâche d'encadrement et analyse de la façon dont ils se distribuent par rapport à celle-ci (année universitaire 2002-2003).....	99
6.3 Variations observées de la proportion du temps de travail que les professeurs consacrent à l'encadrement des étudiants, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière (année universitaire 2002-2003).....	100
6.4 Opinions des professeurs concernant certaines caractéristiques de l'encadrement des étudiants au 1 ^{er} cycle	103
6.5 Perceptions par les professeurs de l'encadrement des étudiants de 2 ^e et de 3 ^e cycle	105
6.6 Nombre d'étudiants de 2 ^e et de 3 ^e cycle encadrés par les professeurs en 2002-2003	108
Conclusion	111

CHAPITRE 7

LA RECHERCHE OU LA CRÉATION, LA TÂCHE LA PLUS IMPORTANTE ET LA PLUS VALORISÉE, FORT DIVERSIFIÉE ET FORTEMENT MODULÉE..... 115

<i>Portée et limites de la recherche</i>	115
<i>Questions générales</i>	117
<i>Sous-questions</i>	117
<i>Plan de ce chapitre</i>	119
7.1 Rappel de l'importance relative de la tâche de recherche des professeurs et analyse des écarts que l'on y observe (années universitaires 1990-1991 et 2002-2003).....	120
7.2 Variations observées de l'importance que les professeurs accordent à la recherche, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le diplôme le plus élevé, le sexe et l'étape de la carrière (année universitaire 2002-2003).....	121
7.3 Identification des principales caractéristiques de la recherche privilégiée par les professeurs des universités québécoises	123
7.4 Répartition des diverses activités constitutives de la tâche de recherche (années universitaires 1990-1991 et 2002-2003) et analyse de l'importance de ces activités selon le domaine d'enseignement et de recherche (année universitaire 2002-2003).....	125
7.5 Participation des professeurs à la préparation d'une demande de subvention et à la préparation d'un contrat de recherche (année universitaire 2002-2003).....	128
7.6 Participation des professeurs à un projet de recherche subventionnée ou à un contrat de recherche (année universitaire 2002-2003)	132
7.7 Utilisation par les professeurs de divers moyens de diffusion de résultats de recherche (année universitaire 2002-2003).....	135
Conclusion	137

CHAPITRE 8

LES SERVICES INTERNES À L'UNIVERSITÉ, UNE TÂCHE ESSENTIELLE DANS LA PLUPART DE SES COMPOSANTES, FORT DIVERSIFIÉE ET FORTEMENT MODULÉE

139

Portée et limites de la recherche..... 139

Questions générales..... 140

Sous-questions..... 140

Plan de ce chapitre..... 141

8.1 Rappel de l'importance relative que les professeurs consacrent à leur tâche de services internes à l'université et analyse des variations observées chez les professeurs quant à celle-ci (années universitaires 1990-1991 et 2002-2003)..... 142

8.2 Variations observées de l'importance que les professeurs consacrent aux services internes à l'université, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière (année universitaire 2002-2003)..... 143

8.3 Analyse des activités de gestion des affaires universitaires : proportion des professeurs qui y travaillent, importance relative qu'elles occupent dans l'ensemble de la tâche de services internes à l'université et variations observées selon l'étape de la carrière des professeurs (année universitaire 2002-2003)..... 145

8.4 Identification et importance relatives des autres activités de la tâche de services internes à l'université et analyse des distributions de fréquences observées quant à cette importance, selon l'étape de la carrière (année universitaire 2002-2003)..... 148

8.5 Importance accordée par les professeurs à quelque vingt-cinq activités de la tâche de services internes à l'université..... 149

Conclusion..... 151

CHAPITRE 9

LES SERVICES EXTERNES À L'UNIVERSITÉ, LA PLUS PETITE ET LA PLUS CONTROVERSÉE DES SIX TÂCHES

153

Portée et limites de la recherche..... 153

Questions générales..... 154

Sous-questions..... 155

Plan de ce chapitre..... 155

9.1 Rappel de l'importance relative de la tâche de services externes à l'université et analyse des variations observées à ce sujet entre les membres du corps professoral (années universitaires 1990-1991 et 2002-2003)..... 156

9.2 Variations observées de l'importance que les professeurs accordent à leur tâche de services externes à l'université, en 2002-2003, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière..... 158

9.3 Répartition de la tâche de services externes à l'université entre les activités qui la composent (année universitaire 2002-2003)..... 158

9.4 Soutien que les professeurs accordent à divers types de clientèles dans le cadre de leur tâche de services externes à l'université (années universitaires 1990-1991 et 2002-2003)..... 161

9.5 Importance que les professeurs accordent à diverses activités d'innovation et de transfert des connaissances (année universitaire 2002-2003)..... 162

Conclusion..... 163

CHAPITRE 10

LE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL, UNE TÂCHE

PLUS OU MOINS RECONNUE ET DONT ON NE MESURE QU'UNE PARTIE 165

<i>Portée et limites de la recherche</i>	165
<i>Questions générales</i>	166
<i>Sous-questions</i>	166
<i>Plan de ce chapitre</i>	166

10.1 Rappel de l'importance relative de la tâche de perfectionnement professionnel et analyse des variations observées à ce sujet entre les membres du corps professoral (années universitaires 1990-1991 et 2002-2003)	167
10.2 Variations observées quant à l'importance que les professeurs consacrent à leur tâche de perfectionnement, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière (année universitaire 2002-2003)	169
10.3 Identification des principaux objectifs des activités de perfectionnement des professeurs (année universitaire 2002-2003)	171
10.4 Répartition des activités constitutives de la tâche de perfectionnement des professeurs (année universitaire 2002-2003)	172
Conclusion	173

TROISIÈME PARTIE

AMÉNAGEMENT DU TRAVAIL ET IDENTIFICATION DE DIVERS TYPES DE PROFESSEURS 175

CHAPITRE 11

CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES ET AMÉNAGEMENT DU TRAVAIL PROFESSORAL 177

<i>Portée et limites de la recherche</i>	177
<i>Questions générales</i>	177
<i>Sous-questions</i>	178
<i>Plan de ce chapitre</i>	178

11.1 Satisfaction au travail des professeurs	179
11.2 Complexification et alourdissement du travail professoral.....	181
11.3 Place des tâches d'enseignement et de recherche au sein du travail professoral	184
11.4 Intégration et articulation des tâches constitutives du travail professoral.....	187
Conclusion	195

CHAPITRE 12

DES CONSTELLATIONS DE TÂCHES PERMETTANT D'IDENTIFIER PLUSIEURS ET NON UN SEUL TYPE DE PROFESSEUR 197

<i>Portée et limites de la recherche</i>	197
<i>Questions générales</i>	198
<i>Sous-questions</i>	198
<i>Plan de ce chapitre</i>	199

12.1 Façon dont les professeurs se définissent (typologie 1).....	199
12.2 Classification automatique des professeurs à l'aide de la typologie 2.....	200
Conclusion	203

QUATRIÈME PARTIE	
ANALYSE DU TRAVAIL PROFESSORAL, SELON CERTAINES VARIABLES ORGANISATIONNELLES ET SOCIOPROFESSIONNELLES	205
CHAPITRE 13	
APPORT DE LA VARIABLE « ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT DES ÉTABLISSEMENTS EN MATIÈRE DE 2^e ET DE 3^e CYCLE »	207
<i>Présentation et justification de la variable</i>	<i>207</i>
<i>Questions générales</i>	<i>207</i>
<i>Présentation et discussion des résultats.....</i>	<i>208</i>
13.1 Dimensions du travail ne variant pas, selon le type d'établissement d'appartenance des professeurs	208
13.2 Dimensions du travail variant, selon le type d'établissement d'appartenance des professeurs	210
Conclusion	211
CHAPITRE 14	
APPORT DE LA VARIABLE	
« DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE DES PROFESSEURS »	213
<i>Présentation et justification de la variable</i>	<i>213</i>
<i>Questions générales</i>	<i>213</i>
<i>Présentation et discussion des résultats.....</i>	<i>214</i>
14.1 Caractéristiques communes du travail des professeurs, tous domaines d'enseignement et de recherche confondus.....	214
14.2 Caractéristiques particulières du travail des professeurs, selon les grands domaines d'enseignement et de recherche	214
Conclusion	217
CHAPITRE 15	
APPORT DE LA VARIABLE « ÉTAPE DE LA CARRIÈRE DES PROFESSEURS »	219
<i>Présentation et justification de la variable</i>	<i>219</i>
<i>Questions générales</i>	<i>219</i>
<i>Présentation et discussion des résultats.....</i>	<i>219</i>
15.1 Caractéristiques communes du travail des professeurs, toutes étapes de carrière confondues.....	220
15.2 Caractéristiques particulières du travail des professeurs, selon l'étape de la carrière	222
Conclusion	223
CHAPITRE 16	
APPORT DE LA VARIABLE « SEXE DES PROFESSEURS »	225
<i>Présentation et justification de la variable</i>	<i>225</i>
<i>Questions générales</i>	<i>225</i>
<i>Présentation et discussion des résultats.....</i>	<i>225</i>
16.1 Caractéristiques communes du travail des professeurs féminins et masculins	227
16.2 Caractéristiques particulières du travail des professeurs féminins.....	227
Conclusion	228
CONCLUSION	229
1. Contexte et caractéristiques du travail professoral	230
2. Nature et importance de chacune des tâches	232
3. Aménagement et intégration des composantes du travail professoral	237
BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE	239
ANNEXE A : Les aspects méthodologiques.....	243
ANNEXE B : Questionnaire sur la transformation du travail professoral.....	258

LISTE DES TABLEAUX

CHAPITRE 1

1.1 Évolution au Québec du nombre de professeurs, d'étudiants et de programmes ainsi que du financement de la recherche universitaire (1985, 1990, 1995, 2000) (sur la base de 1990 = 100).....	14
---	----

CHAPITRE 2

2.1 Répartition en % des professeurs des universités québécoises selon les types d'établissements universitaires et les domaines d'enseignement et de recherche (automne 1990 et automne 2001)	28
2.2 Répartition en % des professeurs des universités québécoises selon certaines variables sociodémographiques (automne 1990 et automne 2001).....	30
2.3 Caractéristiques sociodémographiques des professeurs nouvellement recrutés des universités québécoises (1990 et 2001).....	32
2.4 Pourcentage des professeurs nouvellement recrutés des universités québécoises dans chacun des domaines d'enseignement et de recherche (1990 et 2001).....	32
2.5 Quelques caractéristiques des professeurs des universités québécoises, selon les étapes de leur carrière (enquêtes de 1991 et de 2003).....	34

CHAPITRE 3

3.1 Charge temporelle de travail des professeurs des universités, selon diverses études, au Québec et ailleurs (en heures)	40
3.2 Nombre d'heures par semaine que les professeurs des universités québécoises consacrent à leur travail (1990-1991 et 2002-2003)	43
3.3 Distribution en % des professeurs des universités québécoises, selon le nombre d'heures par semaine qu'ils consacrent à leur travail (1990-1991 et 2002-2003)	43
3.4 Nombre d'heures par semaine que les professeurs des universités québécoises consacrent à leur travail, selon divers facteurs organisationnels ou personnels (1990-1991 et 2002-2003).....	46
3.5 Nombre d'heures par semaine que les professeurs des universités québécoises consacrent à leur travail, selon la façon dont ils se définissent (typologie 1) (1990-1991 et 2002-2003)	48
3.6 Nombre d'heures par semaine que les professeurs des universités québécoises consacrent à leur travail, selon leur appartenance à diverses constellations de travail (typologie 2) (1990-1991 et 2002-2003)	48

CHAPITRE 4

4.1 Proportion en % de la charge temporelle de travail consacrée à diverses tâches par les professeurs d'université durant les sessions d'enseignement, selon diverses enquêtes menées avant 2003, au Québec et ailleurs	55
4.2 Pourcentage du temps de travail consacré aux différentes tâches par les professeurs des universités québécoises durant les sessions régulières d'automne et d'hiver et durant les sessions d'été (1990-1991-2002-2003).....	57
4.3 Nombre d'heures par semaine et % du travail consacrés aux différentes tâches par les professeurs des universités québécoises (1990-1991 et 2002-2003)	59
4.4 Standards retenus et % des professeurs des universités québécoises qui, en fonction de ceux-ci, incluent chacune des tâches dans leur constellation de travail (1990-1991 et 2002-2003)	60
4.5 Distribution en % des professeurs des universités québécoises, selon l'importance relative qu'ils estiment avoir accordée à leurs six tâches (1990-1991 et 2002-2003).....	61
4.6 Nombre d'heures par semaine consacrées par les professeurs des universités québécoises à des activités techniques, administratives ou de secrétariat qui auraient pu être menées par d'autres types de personnels (sessions régulières d'automne et d'hiver 1990-1991 et 2002-2003)	62
4.7 Distribution en % des professeurs des universités québécoises selon le temps qu'ils estiment avoir consacré à des activités techniques, administratives et de secrétariat qui auraient pu être menées par d'autres types de personnels (sessions d'automne et d'hiver 1990-1991 et 2002-2003).....	63

CHAPITRE 5

5.1	Nombre d'heures par semaine et % du travail consacrés à l'enseignement par les professeurs des universités québécoises (1990-1991 et 2002-2003)	73
5.2	Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant à la proportion de leur travail consacrée à l'enseignement (1990-1991 et 2002-2003).....	74
5.3	Pourcentage du temps de travail alloué à l'enseignement par les professeurs des universités québécoises, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière (2002-2003)	75
5.4	Degré d'accord donné par les professeurs des universités québécoises à des énoncés définissant leur tâche d'enseignement (enquête 2003)	77
5.5	Nombre de cours donnés par les professeurs des universités québécoises et % des professeurs dégrevés d'enseignement (1989-1990 et 1990-1991 et 2002-2003)	81
5.6	Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant au nombre de cours donnés (2002-2003)	81
5.7	Pourcentage des professeurs des universités québécoises dégrevés d'enseignement, selon les motifs invoqués (2002-2003)	83
5.8	Nombre de cours donnés par les professeurs des universités québécoises, selon les types d'établissements, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière (2002-2003)	84
5.9	Pourcentage des cours donnés par les professeurs des universités québécoises au 1 ^{er} cycle et aux 2 ^e et 3 ^e cycles (1989-1990 et 1990-1991, 2002-2003)	85
5.10	Méthodes pédagogiques privilégiées par les professeurs des universités québécoises (2002-2003).....	86
5.11	Fréquences d'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) par les professeurs des universités québécoises pour diverses fins de l'enseignement (2002-2003).....	88
5.12	Degré d'utilité des TIC à la réalisation de diverses composantes de la tâche d'enseignement des professeurs des universités québécoises (2002-2003)	89
5.13	Degré d'accord des professeurs des universités québécoises à des énoncés décrivant les retombées des TIC sur leur tâche d'enseignement (enquête 2003)	91

CHAPITRE 6

6.1	Répartition du temps consacré par semaine par les professeurs des universités québécoises à l'encadrement, selon le cycle d'études (2002-2003).....	98
6.2	Nombre d'heures par semaine et % de l'ensemble du travail consacrés par les professeurs des universités québécoises à l'encadrement des étudiants (2002-2003).....	100
6.3	Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant à la proportion de leur temps de travail consacré à l'encadrement (2002-2003).....	100
6.4	Pourcentage du temps de travail alloué à l'encadrement par les professeurs des universités québécoises, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière (2002-2003)	102
6.5	Degré d'accord donné par les professeurs des universités québécoises à des énoncés portant sur l'encadrement des étudiants au 1 ^{er} cycle (enquête 2003).....	104
6.6	Degré d'accord donné par les professeurs des universités québécoises à des énoncés portant sur l'encadrement des étudiants aux 2 ^e et 3 ^e cycles (enquête 2003)	105
6.7	Degré d'accord donné par les professeurs des universités québécoises à un énoncé portant sur la difficulté de mener à bien l'encadrement des étudiants aux 2 ^e et 3 ^e cycles, selon le type d'établissement et le domaine d'enseignement et de recherche (enquête 2003).....	107
6.8	Degré d'accord donné par les professeurs des universités québécoises à un énoncé portant sur la reconnaissance de l'encadrement des étudiants aux 2 ^e et 3 ^e cycles dans le travail professoral, selon le type d'établissement et le domaine d'enseignement et de recherche (enquête 2003).....	108
6.9	Nombre de directions d'étudiants des cycles supérieurs dirigés seul ou en codirection par les professeurs des universités québécoises (1990-1991 et 2002-2003)	110
6.10	Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant au nombre de directions de recherche qu'ils assurent seuls, en codirection et à la fois seuls et en codirection (enquête 2003).....	110
6.11	Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant au nombre de directions de recherche qu'ils assurent seuls, en codirection et à la fois seuls et en codirection, tous types de direction confondus (enquête de 2003).....	111

CHAPITRE 7

7.1	Nombre d'heures par semaine et % de l'ensemble du travail consacrés par les professeurs des universités québécoises à la recherche (1990-1991 et 2002-2003)	120
7.2	Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant à la proportion de leur travail consacrée à la recherche (1990-1991 et 2002-2003).....	121
7.3	Pourcentage du temps de travail alloué à la recherche par les professeurs des universités québécoises, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le diplôme le plus élevé, le sexe et l'étape de la carrière (2002-2003)	122
7.4	Pourcentage des professeurs des universités québécoises ayant participé à divers groupes de recherche (2002-2003)	124
7.5	Pourcentage des professeurs des universités québécoises actifs en recherche ayant participé, au-delà du financement, à des projets de recherche menés en partenariat avec des organismes externes, publics ou privés (2002-2003).....	124
7.6	Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant à l'importance de la collaboration internationale au sein de leur tâche de recherche et de création (2002-2003).....	125
7.7	Proportion en % de la recherche ou de la création consacrée par les professeurs des universités québécoises aux différentes activités qui composent cette tâche (1990-1991).....	127
7.8	Distribution en % des professeurs des universités québécoises, selon la proportion de leur recherche qu'ils consacrent aux activités qui composent cette tâche (1990-1991 et 2002-2003)	127
7.9	Proportion en % de la recherche ou de la création consacrée par les professeurs des universités québécoises à diverses activités constitutives de cette tâche, selon le domaine d'enseignement et de recherche (2002-2003)	128
7.10	Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant au nombre de participations à des demandes de subvention de recherche, tous organismes subventionnaires confondus (2002-2003)	130
7.11	Distribution en % des professeurs des universités québécoises ayant participé à une ou plusieurs demandes de subvention auprès de divers types d'organismes subventionnaires (2002-2003)	130
7.12	Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant au nombre de participations à la préparation de contrat de recherche, tous organismes commanditaires confondus (2002-2003).....	131
7.13	Distribution en % des professeurs des universités québécoises ayant participé à la préparation d'un contrat de recherche impliquant un ou des organismes commanditaires (2002-2003)	131
7.14	Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant au nombre de participations à des projets de recherche subventionnée, toutes origines confondues (2002-2003)	133
7.15	Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant à leur participation à des projets subventionnés de recherche, par types d'organisations subventionnaires (2002-2003).....	133
7.16	Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant au nombre de participations à des commandites ou à des contrats de recherche, toutes origines confondues (2002-2003)	134
7.17	Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant à leur participation à des contrats de recherche, par types d'organismes commanditaires (2002-2003)	134
7.18	Pourcentage des professeurs des universités québécoises ayant utilisé divers moyens de diffusion (2002-2003)	136
7.19	Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant au nombre de moyens de diffusion employés (2002-2003)	136

CHAPITRE 8

8.1	Nombre d'heures par semaine et % de l'ensemble du travail consacrés par les professeurs des universités québécoises aux services internes à l'université (1990-1991 et 2002-2003)	142
8.2	Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant à la proportion de leur travail consacrée aux services internes à l'université (1990-1991 et 2002-2003)	143
8.3	Pourcentage du temps de travail alloué aux services internes à l'université par les professeurs des universités québécoises, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière (2002-2003)	144
8.4	Pourcentage des services internes à l'université consacrés par les professeurs des universités québécoises aux différentes activités constitutives de cette tâche et proportion des professeurs ayant consacré du temps à ces types d'activités (1990-1991 et 2002-2003)	146
8.5	Distribution en % des professeurs des universités québécoises selon la proportion de leur tâche de services internes à l'université qu'ils consacrent aux activités qui constituent cette tâche (1990-1991 et 2002-2003)	147
8.6	Proportion en % de l'ensemble des services internes à l'université consacrés par les professeurs des universités québécoises aux diverses activités constitutives de cette tâche, selon l'étape de leur carrière (2002-2003)	147
8.7	Importance accordée par les professeurs des universités du Québec à diverses activités constitutives de leur tâche de services internes à l'université (2002-2003)	150

CHAPITRE 9

9.1	Nombre d'heures par semaine et % de l'ensemble du travail consacrés par les professeurs des universités québécoises aux services externes à l'université (1990-1991 et 2002-2003)	157
9.2	Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant à la proportion de leur travail consacrée aux services externes à l'université (1990-1991 et 2002-2003)	157
9.3	Pourcentage du temps de travail alloué aux services externes à l'université par les professeurs des universités québécoises, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière (2002-2003)	159
9.4	Proportion en % des services externes à l'université consacrés par les professeurs des universités québécoises aux différentes activités constitutives de cette tâche (2002-2003)	160
9.5	Distribution en % des professeurs des universités québécoises, selon la proportion de leurs services externes à l'université qu'ils consacrent aux activités qui composent cette tâche (2002-2003)	160
9.6	Pourcentage, par ordre d'importance, des professeurs des universités québécoises ayant rempli leur tâche de services externes à l'université auprès de divers types d'organismes (1990-1991 et 2002-2003)	161
9.7	Importance accordée par les professeurs des universités québécoises à différentes activités d'innovation et de transfert des connaissances (enquête 2003)	162

CHAPITRE 10

10.1	Nombre d'heures par semaine et % de l'ensemble du travail consacrés par les professeurs des universités québécoises à leur perfectionnement professionnel (1990-1991 et 2002-2003)	168
10.2	Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant à la proportion de leur travail consacrée à leur perfectionnement professionnel (1990-1991 et 2002-2003)	168
10.3	Pourcentage du temps de travail alloué au perfectionnement professionnel par les professeurs des universités québécoises, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière (2002-2003)	170
10.4	Objectifs visés par les activités de perfectionnement des professeurs des universités québécoises (2002-2003)	171
10.5	Pourcentage de la tâche de perfectionnement que les professeurs des universités québécoises consacrent à chacune des activités constitutives de cette tâche (2002-2003)	172
10.6	Distribution en % des professeurs des universités québécoises, selon la proportion de leur perfectionnement professionnel qu'ils consacrent aux activités qui composent cette tâche (2002-2003)	173

CHAPITRE 11

11.1	Satisfaction au travail des professeurs des universités québécoises (2003).....	180
11.2	Complexification du travail des professeurs des universités québécoises (2003).....	182
11.3	Alourdissement du travail des professeurs des universités québécoises (2003)	183
11.4	Place de l'enseignement dans la conception du travail des professeurs des universités québécoises (2003).....	185
11.5	Place de la recherche dans la progression de la carrière des professeurs des universités québécoises (2003).....	186
11.6	Intégration de l'ensemble des tâches des professeurs des universités québécoises (2003).....	189
11.7	Articulation de l'enseignement et de la recherche dans le travail des professeurs des universités québécoises (2003).....	190
11.8	Effet de la lourdeur des services internes à l'université sur les tâches d'enseignement et de recherche des professeurs des universités québécoises (2003).....	191
11.9	Lien entre la recherche et la direction des étudiants aux 2 ^e et 3 ^e cycles dans le travail des professeurs des universités québécoises (2003).....	193
11.10	Articulation du perfectionnement et des autres tâches constitutives du travail des professeurs des universités québécoises (2003).....	194

CHAPITRE 12

12.1	Répartition en % des professeurs des universités québécoises, selon leur façon de se définir par rapport à l'importance de leurs différentes tâches (typologie 1) (années universitaires 1986-1991 et 1998-2003 ou depuis leur entrée en fonction).....	201
12.2	Classification des professeurs des universités québécoises en divers groupes, selon les standards retenus et l'importance relative qu'ils ont accordé à leurs diverses tâches (années universitaires 1990-1991 et 2002-2003).....	202

CHAPITRE 13

13.1	Analyse de quelques aspects du travail des professeurs des universités québécoises selon le type d'établissement qui les emploie (année universitaire 2002-2003)	209
------	---	-----

CHAPITRE 14

14.1	Analyse de quelques aspects du travail des professeurs des universités québécoises, selon quatre grands domaines d'enseignement et de recherche (année universitaire 2002-2003)	215
------	--	-----

CHAPITRE 15

15.1	Analyse de quelques aspects du travail des professeurs des universités québécoises selon l'étape de la carrière (année universitaire 2002-2003)	221
------	--	-----

CHAPITRE 16

16.1	Analyse de quelques aspects du travail des professeurs des universités québécoises, selon qu'ils sont du sexe féminin ou masculin (année universitaire 2002-2003).....	226
------	---	-----

LISTE DES SCHÉMAS HEURISTIQUES

Schéma heuristique 1

Structure de la première partie :

CONTEXTE ET ÉLÉMENTS GÉNÉRAUX..... 10

Schéma heuristique 2

Structure de la deuxième partie :

**DIVERSITÉ ET ÉVOLUTION DES ACTIVITÉS
CONSTITUTIVES ET DES CARACTÉRISTIQUES
DES SIX TÂCHES DU TRAVAIL PROFESSORAL..... 67**

Schéma heuristique 3

Structure de la troisième partie :

**AMÉNAGEMENT DU TRAVAIL ET CLASSIFICATION
DE DIVERS TYPES DE PROFESSEURS..... 176**

Schéma heuristique 4

Structure de la quatrième partie :

**ANALYSE DU TRAVAIL PROFESSORAL SELON
CERTAINES VARIABLES ORGANISATIONNELLES
ET SOCIOPROFESSIONNELLES..... 206**

Afin d'alléger le texte, le genre masculin est utilisé dans ce document pour désigner aussi bien les femmes que les hommes.

INTRODUCTION

Selon les dimensions prises en compte, on peut soutenir autant la thèse de la très grande stabilité du travail professoral, accompagnée de transformations à la marge, que celle d'une mutation essentielle et profonde de celui-ci. On ne peut cependant comprendre les transformations du travail professoral avant d'avoir mené trois opérations, c'est-à-dire avoir dégagé les lignes de forces du contexte dans lequel travaillent les professeurs; avoir retracé l'évolution des principales caractéristiques socioprofessionnelles du corps professoral; avoir défini, de façon claire et précise, ce que l'on entend par *travail professoral*, distinguant la dimension quantitative, en référence au temps qui y est consacré, et la dimension qualitative, décrivant la nature même des tâches et des activités qui constituent ce travail.

Mener à bien une telle démarche s'avère un défi considérable pour trois raisons principales : d'abord, parce que l'université est une des rares organisations où des travailleurs professionnels salariés ont le privilège et l'importante obligation de déterminer eux-mêmes à la fois la durée de leur charge temporelle de travail et l'importance relative des diverses tâches et activités qui la composent; ensuite, parce que les professeurs n'ont pas l'habitude de mesurer leur travail; enfin, parce que le travail professoral est riche, complexe, mené de façon semi-autonome et réalisé en grande partie de manière individuelle. En fait, quoique salarié, le professeur d'université est un entrepreneur qui gère lui-même son travail, bien qu'il se doit de demeurer toujours à la fine pointe dans son domaine de spécialisation et qu'il soit soumis constamment à d'importantes pressions de son domaine scientifique, de son établissement d'appartenance et de son unité de travail.

Le Conseil supérieur de l'éducation a effectué, par voie électronique, une enquête auprès des professeurs des universités québécoises visant à dégager les caractéristiques actuelles du travail professoral afin de cerner les transformations récentes les plus importantes. Quatre sous-objets d'étude ont été retenus :

1. La charge temporelle de travail.
2. L'importance relative des différentes tâches constitutives de ce travail.
3. Les composantes et les caractéristiques des diverses tâches et activités qui composent ce travail.
4. Les perceptions que les professeurs ont de l'aménagement et de l'évolution de leur travail.

C'est la seconde enquête de ce type effectuée au Québec, la première ayant été réalisée, en 1991, sous la direction de Denis Bertrand, par une équipe de professeurs de l'Université du Québec dont faisaient aussi partie Roland Foucher, Réal Jacob, Bruno Fabi et Paul Beaulieu. (Bertrand, Foucher, Jacob, Fabi et Beaulieu, 1994).

Dans ces deux enquêtes, les professeurs ont été définis comme des personnes engagées sur une base régulière, pour assurer, dans les établissements francophones et anglophones du Québec, les fonctions de base de l'université, soit la formation des étudiants et le développement de la connaissance. Ce sont les employés des établissements universitaires du Québec, ayant statut de professeurs, en fonction en novembre 1990 et 2002, tels que définis dans la recension annuelle menée par la Conférence des recteurs et des principaux des universités québécoises (CREPUQ). La première enquête a été réalisée à la fin de l'hiver 1991 et a permis de colliger de l'information sur les sessions d'été 1990, d'automne 1990 et d'hiver 1991. La deuxième a été menée de la fin de février au début d'avril 2003 et les données colligées couvrent l'ensemble de l'année universitaire 2002-2003, composée des sessions d'hiver 2003, d'automne 2002 et d'été 2002.

Vous trouverez, à l'Annexe A, une présentation des aspects méthodologiques de la recherche de 2003 préparée par France Picard. En plus de rappeler les buts de l'enquête, cette annexe méthodologique identifie la population sur laquelle porte l'enquête, fournit des définitions précises des termes utilisés, présente les principales composantes du questionnaire, identifie les variables dépendantes et indépendantes, décrit la nature de l'échantillon choisi et les techniques statistiques retenues et dégage la portée et les limites de l'enquête. Cette annexe constitue un élément essentiel du présent rapport. Nous vous invitons donc à le lire attentivement.

Pour l'enquête de 2003, un nouveau questionnaire a été élaboré, laissant tomber certains sujets du questionnaire de 1991, mais poussant plus loin l'étude d'autres dimensions, en fonction des questions d'aujourd'hui. La structure de base du questionnaire de 1991 a été cependant retenue, distinguant six tâches et plus d'une vingtaine d'activités et différenciant aussi les sessions régulières d'automne et d'hiver durant lesquelles les professeurs assurent habituellement leur enseignement, et la session d'été consacrée davantage à la recherche.

Les ressemblances des deux questionnaires permettent de faire d'importantes comparaisons entre le travail professoral de 2003 et celui de 1991. Toutefois, dans la façon de définir les tâches, nous avons identifié deux différences majeures entre les deux questionnaires. La première concerne la tâche d'encadrement des étudiants : l'enquête de 1991 avait utilisé la notion de « direction de recherche », faisant référence à l'encadrement des travaux de recherche des étudiants de 2^e et de 3^e cycle ainsi que des stagiaires postdoctoraux. C'est dire que, dans l'enquête de 1991, l'encadrement des étudiants au 1^{er} cycle était inclus dans l'enseignement ou se trouvait dans la tâche de services internes à l'université des professeurs. Dans le questionnaire de 2003, cette tâche a été définie

de façon plus large comme l'encadrement ou l'assistance aux étudiants à tous les cycles, quitte, par la suite, à distinguer le travail réalisé auprès des étudiants du 1^{er} cycle et auprès de leurs collègues des cycles supérieurs. La deuxième différence porte sur la façon de colliger l'information au sein de la tâche d'enseignement : l'enquête de 1991 avait ramassé de l'information sur la proportion de la tâche d'enseignement que les professeurs consacraient à chacune des activités constitutives de leur tâche : prestation directe d'enseignement, préparation de cours, encadrement des étudiants, évaluation des apprentissages et gestion courante. Un calcul permettait, dans un deuxième temps, d'établir le nombre d'heures que les professeurs consacraient à chacune de ces activités. Lors de l'enquête de 2003, la prestation de cours et les autres composantes de la tâche d'enseignement ont été « dichotomisées » et les professeurs ont été invités à faire connaître directement le nombre d'heures qu'ils consacraient à chacune de ces deux catégories d'activités de leur tâche d'enseignement. Ainsi, il aurait pu être possible, par deux voies différentes, de déterminer le nombre moyen d'heures par semaine et la proportion de leur travail que les professeurs consacrent à l'enseignement et d'établir aussi la proportion de l'enseignement consacrée à la prestation directe de cours et à l'ensemble des autres activités tout aussi essentielles de cette tâche. Une telle approche ne permettait pas cependant de répartir le temps et la proportion de ce temps entre les diverses activités à l'intérieur de la deuxième grande catégorie. Ces deux choix peuvent se justifier. Mais ces différences sont importantes et il faudra en tenir compte quand nous procéderons à l'analyse comparée de certaines données des années universitaires 1990-1991 et 2002-2003.

Ce rapport vise essentiellement six buts :

1. faire connaître les principaux résultats de l'enquête effectuée en 2003 par le Conseil supérieur de l'éducation;
2. identifier les forces majeures qui ont marqué l'évolution du monde universitaire québécois et du travail professoral au cours des douze dernières années;
3. comparer, si possible, le travail des professeurs des universités du Québec avec celui de leurs collègues travaillant dans d'autres systèmes universitaires, au Canada, aux États-Unis et ailleurs dans le monde;
4. identifier les principales transformations qu'a subi le travail des professeurs des universités québécoises sur une période de douze ans, allant de l'année universitaire 1990-1991 à l'année universitaire 2002-2003;
5. dégager les caractéristiques particulières du travail des professeurs en début de carrière;
6. identifier les phénomènes les plus importants, dégager les enjeux les plus stratégiques et les porter à l'attention de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires, du Conseil supérieur de l'éducation, des autres acteurs universitaires et du public qui financent par ses impôts le monde universitaire québécois.

L'enquête et le présent rapport ont été construits pour répondre à une série de questions regroupées sous huit thèmes généraux. En introduction de cet ouvrage, nous ne poserons cependant qu'une ou qu'un nombre limité de questions par thème, renvoyant les sous-questions plus précises à l'introduction de chacun des chapitres.

1. Les transformations du contexte dans lequel travaillent les professeurs

Quelles ont été, au cours des douze dernières années, les principales forces de transformation du monde universitaire et du travail des professeurs des universités québécoises?

2. Les mutations du corps professoral

Quels ont été, durant cette même période, les principaux changements qui se sont produits dans la composition du corps professoral des universités québécoises?

3. La charge temporelle de travail

Quelle est la charge temporelle de travail des professeurs des universités québécoises? Comment celle-ci a-t-elle évolué au cours des douze dernières années?

4. L'importance relative des tâches

Dans l'ensemble du travail professoral, quelle place occupent les tâches d'enseignement, d'encadrement des étudiants, de recherche, de services internes à l'université, de services externes à l'université et de perfectionnement professionnel? Y a-t-il eu, au cours des douze dernières années, des modifications importantes dans la façon dont les professeurs des universités québécoises ont partagé leur temps entre ces différentes tâches?

5. Les composantes et les caractéristiques de chacune des tâches et activités qui constituent le travail professoral

Quelles sont les principales composantes et les principales caractéristiques de chacune des tâches et activités constitutives du travail professoral? Comment celles-ci ont-elles été modifiées au cours des douze dernières années?

6. La perception de l'aménagement du travail, de son évolution ainsi que de l'intégration et de l'articulation des diverses tâches et de leur apport au métier de professeur et au succès de la carrière professorale

Quelles opinions ont les professeurs des universités québécoises de l'aménagement de leurs tâches, de l'évolution de leur travail, de l'intégration et de l'articulation de leurs tâches et de l'importance qu'ils devraient accorder à chacune d'elles, compte tenu de leur conception de leur profession et de leur perception du développement de leur carrière? Ces opinions sont-elles fondamentalement différentes ou relativement semblables à celles qui ont été exprimées sur les mêmes sujets par les professeurs des universités québécoises en 1991?

7. L'existence de plusieurs types de professeurs d'université

Existe-t-il, au Québec, un seul type de professeur d'université? En existe-t-il plusieurs? Et s'il en existe plusieurs, quels sont ces types? Ceux-ci sont-ils globalement les mêmes que ceux qui ont déjà été identifiés en 1990-1991?

8. La différenciation du travail, selon le type d'établissement dans lequel travaillent les professeurs, leur domaine d'enseignement et de recherche, les étapes de leur carrière et leur sexe

Quelles variations observe-t-on dans le travail professoral, selon que les professeurs sont à l'emploi d'un établissement principalement de 2^e et de 3^e cycle ou d'un autre établissement moins développé en matière d'études supérieures, selon leurs domaines d'enseignement et de recherche, selon qu'ils sont au début, au cœur ou à la fin de leur carrière, selon qu'ils sont du sexe féminin ou masculin?

Ces questions posées, nous formulons trois hypothèses générales, et il nous apparaît aussi nécessaire de présenter une importante mise en garde :

Première hypothèse

Les professeurs des universités québécoises ne consacrent pas tous le même temps à leur travail.

Deuxième hypothèse

Les professeurs des universités québécoises n'accordent pas la même importance relative à chacune des six tâches qui composent leur travail.

L'enquête de 1991 a déjà permis de montrer l'existence de ces deux phénomènes et de les expliquer partiellement. Nous faisons l'hypothèse qu'ils existent toujours, douze ans plus tard, parce que ces deux caractéristiques sont la conséquence de l'organisation même du travail professoral : travail peu standardisé, mené de façon professionnelle et avec une grande marge de liberté.

Troisième hypothèse

L'importance du travail des professeurs des universités québécoises n'évolue que lentement, au fil des générations, non à court ou à moyen terme.

Nous faisons l'hypothèse que la charge temporelle de travail des professeurs ne peut être modifiée rapidement en quelques mois, semestres ou années, à moins d'un événement majeur et d'une réorganisation complète du travail professoral. Au cours des dernières années, nous n'avons, pour notre part, observé aucun phénomène susceptible de générer une accélération historique importante.

Mise en garde

Il nous apparaît aussi nécessaire, au début du présent ouvrage, de faire une mise au point. La mesure de l'importance accordée par les professeurs à leur travail et à chacune de leurs tâches et activités ne doit pas nous amener à des conclusions hâtives et erronées. Au-delà de la mesure de la charge temporelle de travail et de la proportion de celle-ci qui est consacrée à chaque tâche et à chaque activité, des transformations dans la nature du travail ont pu se produire : transformation de l'enseignement, nouveau paradigme de la recherche, etc. Il est important de ne jamais perdre de vue cette seconde dimension, plus difficilement mesurable, mais tout aussi importante du travail professoral.

Nous avons intitulé cet ouvrage *Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises* (1991 et 2003). Chaque mot de ce titre a été dûment choisi : notre objet d'étude est le travail des professeurs des universités au Québec. Notre approche est triple. Nous voulons d'abord faire ressortir la grande diversité des dimensions et composantes du travail professoral. Mais, nous désirons aussi, en parallèle, lorsque la chose est possible, identifier à la fois les forces de continuité et les forces de changement du travail professoral, à douze ans d'intervalle, en comparant les résultats des enquêtes menées en 1991 et en 2003. Le *et* entre les deux dates a été utilisé de façon consciente, pour bien marquer qu'il s'agit de deux photographies instantanées prises à douze ans d'intervalle. En effet, pour la plupart des objets étudiés, la méthode de cueillette de l'information ne permet pas de suivre dans le temps, année après année, l'évolution du travail professoral d'un point à l'autre.

Ce rapport de recherche se compose de seize chapitres regroupés en quatre parties. La première partie porte sur le contexte et les éléments généraux permettant d'identifier les principales forces de changement et de continuité, l'évolution des caractéristiques socioprofessionnelles des professeurs, leur charge temporelle de travail et l'importance relative des tâches qui la composent. Elle comprend donc quatre chapitres, chacun traitant l'un de ces thèmes. La seconde partie analyse les composantes et les caractéristiques de chacune des tâches et des activités qui composent le travail professoral. Elle comprend six chapitres. La troisième partie est constituée de deux chapitres : le chapitre 11 dégage les perceptions que les professeurs ont de l'aménagement de leur travail, de son évolution, de la coordination de leurs tâches et de l'apport de celles-ci à la conception de leur métier et à leur perception de la réussite de leur carrière; le chapitre 12 est consacré à démontrer qu'il n'existe pas un seul type de professeurs, mais plusieurs types, dont il est important de tenir compte en matière d'organisation du travail, de recrutement et de

sélection des nouveaux professeurs, de même qu'en matière d'évaluation du rendement de ceux qui sont déjà en place. La quatrième partie se divise en quatre chapitres permettant d'analyser diverses dimensions du travail professoral en fonction de quatre variables indépendantes : le type d'établissement dans lequel travaillent les professeurs (chapitre 13); leur domaine d'enseignement et de recherche (chapitre 14); les étapes de leur carrière (chapitre 15) et leur sexe (chapitre 16). La présentation de chacune de ces parties comprend un schéma heuristique permettant d'articuler les chapitres entre eux et de les situer aussi par rapport aux parties déjà étudiées.

Pour simplifier leur présentation et pour en faciliter la lecture, nous avons choisi de construire de la même manière chacun des chapitres des trois premières parties. L'introduction de ces chapitres comprend trois éléments : la portée et les limites de la recherche, les questions et sous-questions de recherche posées et le plan du développement. Ce dernier est plus ou moins long, selon le nombre de sujets traités et le niveau d'analyse choisi. Enfin, les conclusions sont brèves et dépouillées, présentant les résultats les plus importants de la recherche, mais libérés de certaines données quantitatives, et permettant aussi, tout comme la structuration du rapport en quatre parties, d'établir les liens entre les divers chapitres. Pour briser la monotonie, les quatre chapitres de la quatrième partie sont bâtis d'une autre façon : présentation et justification de la variable; questions générales; présentation et justification des résultats; puis conclusion.

Dans cet ouvrage, nous évitons habituellement de présenter des commentaires personnels à l'intérieur du développement de chacun des chapitres, situant ceux-ci dans les conclusions des divers chapitres et de cet ouvrage. Ces conclusions renvoient à des questions, des perceptions, des interprétations, des visions pouvant être fondées sur des données, mais empreintes aussi de subjectivité sur ce qu'est, devient ou pourrait être le travail des professeurs d'université.

PREMIÈRE PARTIE

CONTEXTES ET ÉLÉMENTS GÉNÉRAUX

Visant à fournir des données d'ensemble, la première partie de ce rapport fait ressortir deux phénomènes à première vue paradoxaux, que le titre de cet ouvrage a déjà mis en relief : d'une part, la grande diversité observée au sein des différents objets étudiés; d'autre part, la transformation du corps professoral et de son travail au cours des douze dernières années.

Le premier phénomène est la complexité et la diversité des divers objets d'étude :

- ❑ le contexte à la fois stable et changeant dans lequel se passe le travail professoral;
- ❑ l'unité et la diversité du corps professoral ainsi que la modification lente de sa composition;
- ❑ la lourdeur générale de la charge de travail, mais la grande inégalité de la répartition de celle-ci, selon certaines caractéristiques individuelles, mais aussi selon diverses variables organisationnelles et socioprofessionnelles;
- ❑ la multitude de façons de répartir le travail entre les différentes tâches, de moduler celles-ci sur une base personnelle, organisationnelle et socioprofessionnelle, selon la nature de chacune des tâches prises en compte.

En somme, le contexte dans lequel travaillent les professeurs est divers et complexe et, s'il existe un corps professoral, celui-ci n'est pas homogène; pas plus, d'ailleurs, que la charge temporelle de travail des professeurs qui le composent, ou que l'importance relative que ceux-ci consacrent à chacune de leurs tâches. La réalité universitaire et le travail professoral sont à la fois unité et diversité. Toute analyse sérieuse du travail professoral doit tenir compte de ces deux caractéristiques essentielles, plus complémentaires qu'opposées. C'est le premier fil conducteur de ce rapport.

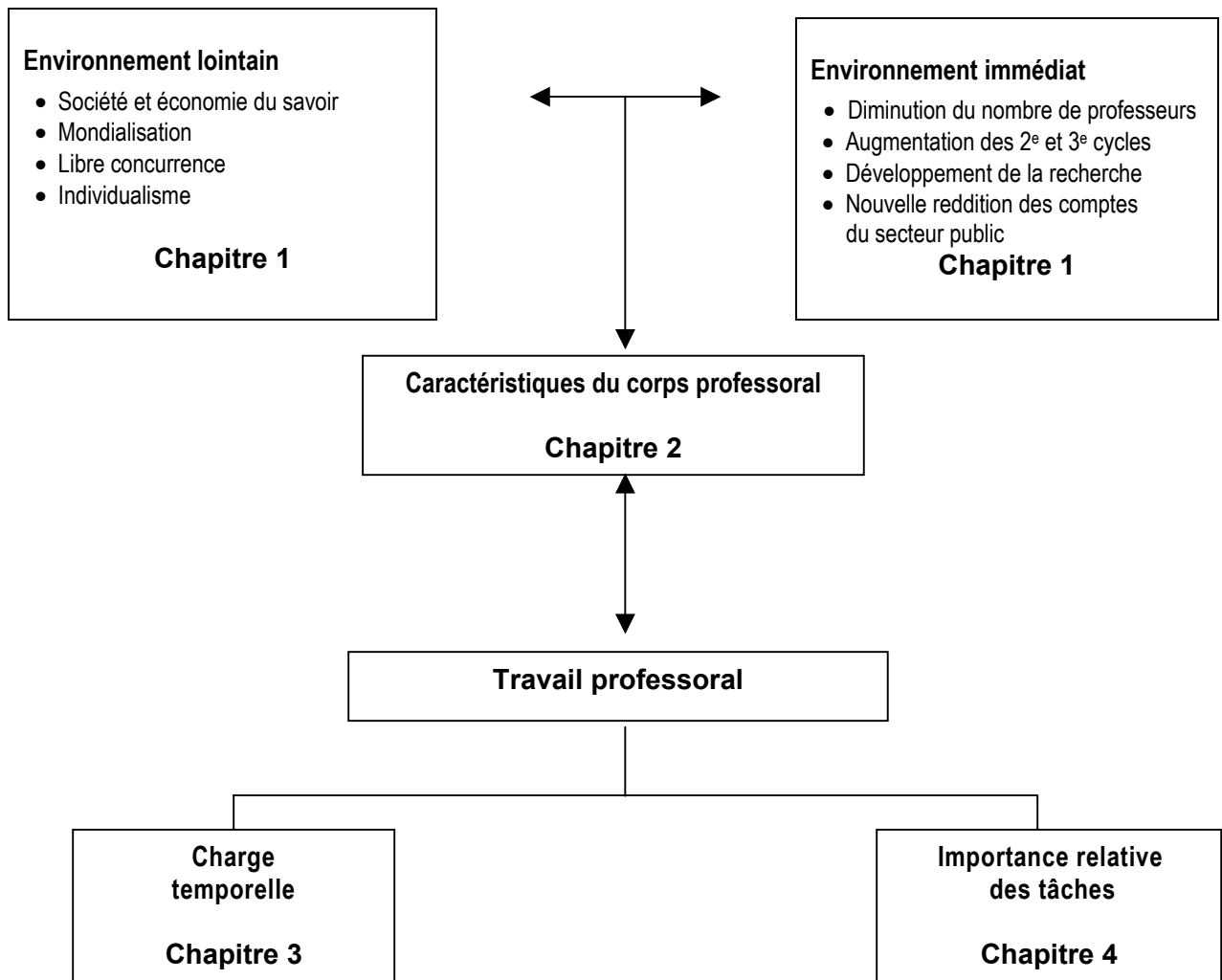
Le deuxième phénomène est le changement survenu, au cours des douze dernières années, tant dans le contexte global dans lequel se déroule le travail professoral et dans la composition du corps professoral que dans l'estimation que les professeurs font de leur charge temporelle de travail et de l'importance relative qu'ils accordent à leurs différentes tâches. Cette perspective évolutive, cette possibilité qui nous est donnée, pour la première fois au Québec, de comparer des données recueillies sur le travail professoral à une douzaine d'années d'intervalle, complique, d'une certaine façon, l'étude des sujets traités, mais permet aussi de relativiser l'information, d'identifier des phénomènes nouveaux et de donner aussi à ce rapport un second fil conducteur.

Le premier défi à relever consiste à identifier les changements les plus importants et à isoler les phénomènes générateurs de ceux-ci, mais sans jamais perdre de vue la richesse, la complexité et la diversité des divers objets d'étude. Le second s'attache à différencier les facteurs clefs du travail, de nature personnelle et identifiés qu'en partie, des variables de type organisationnel et socioprofessionnel, mieux définies et opérationnalisées.

Le Schéma heuristique 1 permet de saisir en un coup d'œil comment les quatre premiers chapitres s'articulent entre eux. Le premier chapitre présente les principales lignes de forces des transformations du monde universitaire et du travail professoral, c'est-à-dire la complexité et la richesse du contexte immédiat et lointain, à la fois stable et changeant, dans lequel ont travaillé les professeurs au cours des douze dernières années. Le deuxième rappelle à la fois la grande diversité et l'évolution du corps professoral des universités québécoises quant à certaines de ses caractéristiques organisationnelles et socioprofessionnelles : rattachement à un type d'établissement, appartenance à un des grands domaines d'enseignement et de recherche, âge, sexe, diplomation, titre académique, étapes de la carrière, etc. Le troisième retrace la grande diversité et l'évolution, sur douze ans, de la charge temporelle de travail des professeurs; enfin, le quatrième chapitre décrit la diversité et retrace l'évolution, durant la même période, de l'importance relative que les professeurs estiment avoir consacrée à leurs différentes tâches.

SCHÉMA HEURISTIQUE 1

STRUCTURE DE LA PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTE ET ÉLÉMENTS GÉNÉRAUX



PREMIER CHAPITRE UN CONTEXTE COMPLEXE, À LA FOIS STABLE ET CHANGEANT

Portée et limites de la recherche

Le cadre restreint de ce rapport ne nous permet pas de retracer les grandes lignes de l'histoire des universités québécoises au cours des dernières décennies. Il serait même difficile, dans un rapport sur le travail professoral, de procéder à l'analyse systématique des principales forces qui ont façonné le travail des professeurs d'université au cours des dernières années. Pourtant, on ne saurait comprendre les transformations du corps professoral et du travail des professeurs d'université sans faire référence à certaines données démographiques et économiques de base et sans avoir en tête les nombreuses forces de changement et de stabilité qui interagissent sur le monde universitaire québécois et sur le travail des professeurs. Nous avons donc opté pour un juste compromis. Ce premier chapitre ne vise pas à faire une analyse complète de l'environnement dans lequel se déroule le travail professoral et encore moins à présenter une argumentation serrée démontrant l'apport de certaines forces externes et internes à l'université dans l'évolution du travail professoral. Son but est plus modeste : identifier quelques éléments clefs susceptibles d'agir sur le travail professoral.

Ainsi, avant de soumettre les lecteurs, dans les prochains chapitres, à de nombreuses données qualitatives et quantitatives sur divers aspects du travail professoral, il nous est apparu utile, voire nécessaire, de les situer auparavant dans l'environnement complexe, à la fois stable et changeant, dans lequel les professeurs des universités québécoises ont travaillé, continuent à travailler et seront aussi appelés à travailler dans un avenir prévisible. Les autres chapitres de cet ouvrage pourraient permettre d'identifier, à l'intérieur de ces forces, celles qui sont véritablement agissantes.

Questions générales

Quelles ont été, au cours des douze dernières années, et quelles sont actuellement les principales forces de transformation et de stabilité du monde universitaire québécois et du travail professoral?

Sous-questions

- Comment ont évolué, au cours des dix dernières années, les programmes de formation, les clientèles étudiantes, la taille du corps professoral et les subventions et les contrats de recherche?
- Quelles sont les forces de changement auxquelles ont été soumis, au cours des dernières années, l'université et le travail professoral? Celles-ci sont-elles de nature interne ou externe à l'université?
- Quelles sont, en contrepoids, les forces de stabilité du monde universitaire et du travail des professeurs?

Plan de ce chapitre

Ce chapitre sur le contexte dans lequel les professeurs des universités québécoises travaillent se compose de trois parties :

- ❑ Le premier rappelle quelques données de nature démographique et économique qui ont pu, au cours des dernières années, avoir une influence sur la transformation du travail professoral.
- ❑ Le deuxième présente quelques-unes des principales forces externes de changement qui ont vraisemblablement, au cours de la même période, interagi sur le monde universitaire et sur le travail des professeurs.
- ❑ Le troisième décrit quelques-unes des principales forces de stabilité qui ont pu faire contrepoids à ces forces de changement et jouer aussi un rôle dans la lente évolution, qualitative et quantitative, du travail professoral au cours des douze dernières années.

Ces phénomènes sont présentés de façon descriptive, sans jugement de valeur et sans apport critique, comme des éléments susceptibles d'avoir déjà influencé, d'influencer encore aujourd'hui et de pouvoir influencer à court terme le travail professoral.

1.1 Quelques données démographiques et économiques susceptibles de modifier le travail professoral

Le Tableau 1.1 permet d'analyser l'évolution du nombre de professeurs, d'étudiants, de programmes et des montants des subventions et des contrats de recherche obtenus par les professeurs des universités québécoises en 1985, 1990, 1995 et 2000. Pour comparer l'évolution survenue dans ces quatre importants éléments de la vie universitaire, nous avons donné à l'année 1990 la valeur de 100 %, situant par rapport à elle les trois autres années prises comme points de repères.

Il ressort de ce tableau quelques tendances lourdes du système universitaire québécois qui ont pu influencer le travail des professeurs en 1990 et en 2000 :

- une baisse de 4 % du nombre de professeurs;
- une diminution de 5 % de l'ensemble des étudiants et de 10 % du nombre des étudiants au 1^{er} cycle;
- une augmentation de 16 % du nombre de programmes, tant au 2^e qu'au 3^e cycle;
- une augmentation de 25 % du nombre d'étudiants au 2^e cycle et de 21 % au 3^e cycle;
- une augmentation de 80 % des subventions de recherche, de 180 % des contrats de recherche et de 92 % de l'ensemble des fonds consacrés à la recherche universitaire.

Les données portant sur la recherche ne tiennent compte ni de l'inflation, ni du fait que certains contrats de recherche n'étaient probablement pas inclus dans les données officielles de 1985 et 1990. Mais, même si ces données sur les subventions et les contrats de recherche comportent des imprécisions, il reste que la très forte augmentation des sommes d'argent consacrées à la recherche a eu probablement un double effet sur la charge de travail des professeurs : d'une part, elle a engendré des responsabilités professorales accrues en matière de conception de projet de recherche, d'élaboration technique de demandes de subvention et d'administration des projets de recherche subventionnée ou commanditée; d'autre part, elle pourrait aussi avoir provoqué un allègement du travail résultant des moyens additionnels octroyés aux professeurs pour mener à bien leur recherche.

Nonobstant ces nuances, les données rapportées au Tableau 1.1 révèlent une tendance lourde de l'évolution du système universitaire : le nombre de professeurs a légèrement diminué, alors que les exigences de l'enseignement au 2^e et au 3^e cycle, de la recherche et de la direction des recherches des étudiants des cycles supérieurs ont cru de façon importante. Dans un tel contexte, il est difficile de prévoir qu'il y a eu diminution du travail des professeurs des universités québécoises au cours des douze dernières années et il est probable aussi que ces professeurs consacrent maintenant une proportion plus grande de leur temps de travail à l'enseignement au 2^e et au 3^e cycle, à la recherche et à l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs.

TABLEAU 1.1
Évolution au Québec du nombre de professeurs, d'étudiants et de programmes
ainsi que du financement de la recherche universitaire (1985, 1990, 1995, 2000)
(sur la base de 1990 = 100)

	1985		1990		1995		2000	
	n	Indice	n	Indice	n	Indice	n	Indice
Nombre de professeurs ¹	7 819	93,6	8 347	100	8 920	107	8 021	96
Nombre d'étudiants ²								
Total	224 916	92,5	243 142	100	235 420	97	231 135	95
1 ^{er} cycle	195 803	94,2	207 932	100	194 200	93	187 518	90
2 ^e cycle	23 877	85,4	27 967	100	31 874	114	34 856	125
3 ^e cycle	5 236	72,4	7 234	100	9 346	129	8 761	121
Nombre de programmes ²								
Baccalauréat		N.D.	629	100	694	110	675	107
Maîtrise		N.D.	413	100	429	104	481	116
Doctorat		N.D.	276	100	290	105	321	116
Montant consacré à la recherche en % ³								
Total	245 440 379	54	456 223 488	100	587 556 491	129	874 548 676	192
Subventions	215 908 926	54	399 708 965	100	473 067 169	119	716 380 952	180
Contrats	29 531 753	53	56 514 523	100	114 489 322	203	158 167 724	280

1. Données fournies par la CRÉPUQ, 2003. Source : Système EPE.
 2. Données fournies par le ministère de l'Éducation du Québec (2003).
Sources : DRSI, MEQ Dictionnaire des programmes d'études.
Sources : Fichier du système DGEU à partir de 2001; Fichier du système RECU (LISTE 591) de 1990 à 2000.
 3. Les données fournies quant au montant des subventions et contrats de recherche étaient accompagnées de trois remarques :
L'inventaire des contrats de recherche pour 1985-1986 est très incomplet;
L'inventaire des contrats de recherche pour 1990-1991 est meilleur que celui de 1985-1986, mais reste incomplet;
Les montants de recherche sont gonflés en 2000-2001 par l'existence de nouveaux programmes qui n'existaient pas précédemment.
- N.D. : Données non disponibles.

1.2 Rappel de certaines forces de changement susceptibles d'influencer le travail professoral

Comme l'ont fait ressortir plusieurs études récentes (De Boer *et al.*, 2002; Cooldrake et Stedman, 1999; Gibbons, M., 1998; Bertrand et Busugutsala, 1995; Kogan, Moses et El-Khawas, 1994), le monde universitaire a été soumis, au cours des deux dernières décennies du XX^e siècle, à des changements et à des défis majeurs. Ces principales forces de changements ont été surtout de nature externe à l'université. Nous nous contenterons, dans les prochaines pages, d'en mentionner cinq, particulièrement importantes, et de dégager leurs conséquences éventuelles sur la transformation du travail professoral.

- Le développement rapide et sans précédent des connaissances et, parallèlement, de la société et de l'économie du savoir, dans lesquelles l'université et le travail professoral s'inscrivent

Une des caractéristiques importantes de la société actuelle est le rôle que joue la connaissance en tant que ressource productrice principale et base du développement socioéconomique. D'une part, dans l'ensemble de la société, ce développement sans précédent des connaissances pourrait bien annoncer l'âge d'or de l'université, bien que les établissements universitaires aient de moins en moins, dans ce nouveau contexte, le monopole sur l'avancement et sur la transmission des connaissances supérieures. Bien plus, pour demeurer à la fine pointe du progrès, le monde universitaire est appelé à travailler en réseau, sur le plan local, national et international, avec d'autres types d'organisations où se développe aussi la connaissance, particulièrement la connaissance appliquée qui mène à la mise au point de services ou de produits. Cette nouvelle donne modifie le rapport du monde universitaire avec les autres types d'organisations et engendre, pour les services universitaires, une augmentation sans précédent de la demande et une diversification des clientèles individuelles et collectives.

D'ailleurs, identifiant les paradigmes de l'économie du savoir, Gibbons (1998) a montré que celle-ci a non seulement engendré une importance accrue de la recherche, mais a modifié la nature même de celle-ci, valorisant la recherche appliquée, interdisciplinaire, menée dans de grandes équipes et menant au développement socioéconomique. Personne ne peut ignorer cette explosion des connaissances, ces paradigmes nouveaux de la production du savoir et le rôle important que l'établissement universitaire et les professeurs sont appelés à y jouer. Dans ce nouveau contexte, l'établissement universitaire et le travail professoral deviennent des facteurs clefs des systèmes nationaux et internationaux d'innovation et des assises importantes du développement économique. Si l'université, comme nous l'avons déjà dit, n'a plus le monopole de la production de la nouvelle connaissance, elle joue cependant un rôle de premier plan dans la formation initiale des chercheurs et dans la préparation des personnels hautement qualifiés, essentiels au développement et au succès des organisations productrices de biens et de services, que celles-ci soient publiques ou privées.

Les effets de la société et de l'économie du savoir se font sentir en même temps en ce qui concerne les individus, le travail professoral et l'organisation de celui-ci. La nouvelle société du savoir exige de tous les travailleurs un important ensemble de compétences : capacité de résoudre des problèmes, de travailler en équipe, de se tenir à jour dans son domaine, de s'adapter à divers contextes, de mettre de l'avant des solutions novatrices, etc. En ce qui concerne le travail professoral, ce développement sans précédent des connaissances est susceptible d'entraîner un déplacement de l'enseignement du 1^{er} cycle vers l'enseignement aux 2^e et 3^e cycles et de favoriser aussi dans les différentes tâches des professeurs le développement de la recherche, l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs et la mise à jour constante de la formation professionnelle des professeurs.

- La révolution technologique appliquée au vaste domaine de l'information et des communications et, conséquemment, à l'enseignement et à la recherche

La révolution technologique est un élément important de la nouvelle société du savoir. Enclenchée dans les trois dernières décennies du XX^e siècle, la révolution technologique se poursuit au sein du monde et, inévitablement, à l'intérieur du monde universitaire, consacré, par sa nature, au développement et à la transmission des savoirs. Au cours des dernières années, elle a transformé plusieurs facettes de la vie universitaire, comme les admissions, les inscriptions, la gestion des dossiers des étudiants, la gestion financière, mais aussi et d'abord les fonctions premières d'enseignement et de recherche de l'université et les tâches principales du travail professoral, comme l'enseignement, la recherche et l'encadrement des étudiants. Les technologies de l'information et des communications (TIC) constituent maintenant une des dimensions fondamentales de l'enseignement et de la recherche universitaires.

Cette révolution technologique offre au monde universitaire des possibilités fabuleuses de développement, mais lui pose aussi des défis majeurs. D'une part, les TIC donnent un accès direct, rapide et économique à de nombreuses connaissances, permettent l'apprentissage à distance, favorisent l'autoformation et permettent d'offrir des formations « juste à temps » : en effet, grâce aux nouvelles technologies, l'apprenant peut maintenant accéder à la connaissance selon les exigences de son propre horaire. D'autre part, les TIC donnent lieu à des formations, à des programmes de formation et même à des établissements d'enseignement supérieur offrant des services de formation universitaire à distance à de vastes populations dispersées à travers le monde. Pourtant, on estime habituellement (Trow, 1997) que cet apport technologique nouveau ne signifie pas pour autant la fin de l'enseignement traditionnel et de la relation privilégiée et directe du professeur et des étudiants. De Boer *et al.*, (2002) estiment cependant que les TIC accroissent la différence entre les habiletés requises pour assurer l'enseignement nouveau et pour mener une recherche de pointe, entraînant une modification importante de l'organisation même du travail professoral.

- La mondialisation des marchés, des échanges, des communications, incluant la création d'un marché concurrentiel des professeurs universitaires

C'est dans la société d'aujourd'hui que le mot *université* prend véritablement tout son sens. Pourtant, les dimensions régionales, nationales et internationales de l'université ont toujours et restent encore aujourd'hui plus complémentaires qu'opposées. Mais d'importantes forces, d'abord externes à l'université, ont pu aussi modifier l'importance relative des différentes tâches des professeurs, valorisant particulièrement la recherche et les services externes à l'université, qui offrent aux professeurs d'importantes possibilités de développement, des voyages, une réputation en dehors de l'université et, éventuellement, des débouchés dans un marché plus vaste et plus lucratif de l'emploi. Se situant essentiellement à l'intérieur de l'université, l'enseignement traditionnel et

les services internes à l'université n'offrent pas de telles possibilités et peuvent donc devenir, pour certains professeurs, moins intéressants. De plus, au cours des dernières années, les professeurs les plus réputés des universités québécoises ont pris conscience qu'ils étaient dans un marché concurrentiel d'enseignement supérieur et de recherche et qu'ils pouvaient même, au sein du monde universitaire, offrir leurs services aux établissements les plus offrants. C'est dire que l'université est de plus en plus un facteur clef du développement économique et que le travail professoral est maintenant soumis à une nouvelle logique marchande et à des forces de concurrence que personne et aucun établissement universitaire ne peuvent ignorer. Cette évolution pourrait constituer un des principaux agents de transformation du monde universitaire d'aujourd'hui et du travail des professeurs.

- Le triomphe du néolibéralisme, le culte de la productivité du secteur privé, la priorité des marchés et des clients et les vertus de la concurrence sous toutes ses formes, en tant que principal moteur du développement économique, social et culturel

Même si l'on reconnaît la dimension « service public » de l'université, les approches néolibérales, prônant la priorité des forces du marché et du client, le culte de la productivité et les vertus de la concurrence sous toutes ses formes, sont définitivement entrées dans le monde universitaire québécois. Ces forces ont fait sentir, au cours des vingt dernières années, de lourdes pressions sur le corps professoral et sur son travail. Les demandes de services se sont développées, quasi sans contrôle, et les professeurs ont été invités à répondre aux demandes nombreuses et variées qui leur ont été adressées de toute part et à devenir les meilleurs dans toutes leurs tâches et activités. Au cours de la dernière décennie, la concurrence entre les établissements universitaires du Québec s'est non seulement maintenue, mais elle s'est développée. Les établissements universitaires s'efforcent de s'accaparer les étudiants, d'offrir le plus de programmes possibles de formation, de servir les régions, d'attirer les meilleurs chercheurs et d'obtenir le plus possible de subventions et de contrats de recherche. Dans cette démarche, les professeurs sont mis directement à contribution. Leur établissement leur demande d'être les meilleurs et, entre autres, dans plusieurs cas, de publier dans les revues internationales les plus prestigieuses.

- La crise financière et morale des secteurs public et parapublic, le procès de l'université, les nouvelles attentes à son égard, tant du gouvernement que de la société, et l'obligation accrue de reddition de comptes

Comme l'ensemble du secteur public et parapublic, les universités québécoises ont été soumises, au cours de la dernière décennie, à des restrictions budgétaires, à des coupures de postes, à des retraites anticipées, à des gels et même à des réductions de salaires. Ces restrictions financières ont entraîné, dans plusieurs établissements, une augmentation du nombre d'étudiants dans plusieurs cours, des services réduits et une kyrielle d'actions managériales visant, par tous les moyens, à réduire les coûts des services universitaires. Une autre démarche a consisté à accroître les revenus grâce à la

recherche et particulièrement aux programmes de développement stratégique de la recherche. Mais, parallèlement, les demandes pour obtenir des services accrus, tant en matière d'enseignement que de recherche et de services à la collectivité, se sont faites plus nombreuses et diversifiées de la part de clientèles individuelles et collectives. En matière d'enseignement, outre le passage de l'université d'élite à l'université de masse, la composition des populations étudiantes s'est diversifiée : plus forte présence féminine; regroupement dans les mêmes cours d'étudiants de différents âges et d'origines ethniques diverses; tendance des étudiants à vouloir suivre leurs cours à leur propre rythme; désir de concilier étude et travail, etc. En matière de recherche et de services externes à l'université, des demandes de différentes natures sont venues aussi de partout, tant du secteur public que du secteur privé. Enfin, comme dans le reste du secteur public et parapublic, de nouveaux processus de reddition de compte de l'établissement universitaire ont été mis en place. L'obligation accrue des organisations de rendre des comptes appelle celle des personnels et le resserrement des processus internes de gestion. Tous ces facteurs ont pu avoir une influence sur le travail professoral : en effet, le professeur a pu voir en même temps son travail se complexifier, son autonomie, partiellement remise en cause, son statut et ses conditions de travail, se détériorer et son salaire, gelé ou même réduit.

1.3 Rappel de certaines forces de stabilité susceptibles de freiner l'évolution du travail professoral

Les principales forces de changement ayant été décrites, nous voulons, dans un troisième temps, mettre en relief un autre phénomène important pour comprendre l'évolution du travail professoral : la grande stabilité de certaines forces internes à l'université. À travers l'histoire, bien que constituant souvent elle-même une importante source de changements, l'université a été un des établissements les plus stables, qui a réussi à poursuivre son œuvre malgré les révolutions, les guerres et les calamités de toute sorte. Cette grande stabilité du monde universitaire se manifeste de diverses manières. Nous en isolons trois, particulièrement importantes : le maintien de l'ambiguïté fondamentale quant à la mission et aux fonctions de l'université; le maintien des principaux mécanismes traditionnels de financement des universités; la grande stabilité des structures de regroupement des professeurs et de l'organisation du travail des professeurs. Nous développons par la suite ces trois points.

- Le maintien de l'ambiguïté fondamentale concernant la mission et les fonctions de l'université

Au cours des dernières années, la mission universitaire n'a pas changé et peu d'efforts ont été faits pour établir une priorité entre les fonctions fondamentales de transmission et de développement des connaissances et pour articuler celles-ci par rapport aux nouvelles fonctions des établissements universitaires : former un personnel hautement qualifié, aider au développement économique, assurer une plus grande mobilité sociale, etc.

En fait, en l'absence d'une politique claire à ce sujet, tant de la part du ministère de l'Éducation que de celle de la plupart des établissements universitaires, ce sont les professeurs eux-mêmes qui déterminent l'importance relative qu'ils consacrent à chacune de leurs tâches. Certaines conventions collectives leur reconnaissent d'ailleurs implicitement ce droit.

- Le maintien du processus traditionnel de financement des universités

Au cours des dernières années, les subventions de fonctionnement aux universités québécoises n'ont que peu augmenté, alors que les frais de scolarité, fixés par le gouvernement, ont été gardés peu élevés par rapport à ceux que paient les étudiants aux États-Unis et dans le reste du Canada. Dans ce contexte, même en dehors des nombreuses périodes de crise, les universités ont toujours eu de la difficulté à équilibrer leur budget et elles se sont efforcées d'accroître leur productivité et d'accéder à de nouvelles sources de fonds, en participant aux nouveaux programmes de développement de la recherche de pointe menée en collaboration avec l'entreprise et menant à la commercialisation des résultats de la recherche universitaire.

Les professeurs ont donc perdu certains soutiens et ont été invités à s'engager dans la nouvelle recherche de pointe, en collaboration avec des organisations publiques ou privées.

- La grande stabilité des structures organisationnelles, de l'organisation du travail et des mécanismes de protection des intérêts collectifs des professeurs

Nous faisons à ce sujet deux constats : d'abord, il n'y a pas eu de changement important dans la structure organisationnelle des regroupements de professeurs, sauf le développement de nouvelles chaires et de nouveaux instituts de recherche que l'on a ajoutés aux anciennes structures facultaires, départementales et de gestion des programmes d'enseignement; ensuite, il n'y a pas eu non plus de véritable changement dans l'organisation du travail professoral, sauf en ce qui concerne l'utilisation des TIC. En effet, nonobstant l'existence de quelques expériences pédagogiques (ex. : l'enseignement par problème) et une certaine diversification des méthodologies de l'enseignement, dont nous mesurerons plus loin l'importance, l'unité organisationnelle de l'enseignement universitaire demeure principalement le cours de trois crédits et le bloc d'enseignement de trois heures par semaine sur une session de quinze semaines. L'idéologie dominante veut aussi que tous les professeurs des universités québécoises soient des enseignants-chercheurs et que l'autonomie qui leur est accordée de déterminer eux-mêmes en grande partie la nature et l'importance de leurs diverses tâches soit une composante de la liberté académique et puisse permettre d'assurer, de façon efficiente, le maximum des services universitaires. Ces deux postulats n'ont jamais cependant été démontrés et résistent mal à la critique.

À ces facteurs internes à l'université s'ajoute le maintien dans les établissements universitaires des associations et des syndicats, unités structurelles distinctes des établissements universitaires, mais induites de celles-ci et ayant comme mandat premier la défense des intérêts collectifs des professeurs.

Il faut mentionner aussi, dans la plupart des établissements, le maintien de la forte présence des chargés de cours, eux-mêmes syndiqués : ceux-ci continuent à assurer une partie importante des cours, surtout au 1^{er} cycle. Leur présence massive pourrait avoir d'importants effets sur le travail professoral. En fait, bien que les universités refusent de le reconnaître officiellement, il pourrait s'être installé, au sein de plusieurs établissements universitaires, une nouvelle division du travail : les chargés de cours assurent la majorité des cours de 1^{er} cycle; les professeurs concentrent leur enseignement aux études supérieures, assurent les directions pédagogiques, dirigent les travaux des étudiants des cycles supérieurs et se consacrent de plus en plus à la recherche. Il y a là un phénomène qui doit être beaucoup mieux documenté.

Conclusion

Il n'est pas facile de décrire en quelques pages le contexte complexe, fait de changement et de stabilité, dans lequel les professeurs des universités du Québec ont fait leur travail au cours des dix ou douze dernières années. Ce l'est encore moins de déterminer dans le travail professoral l'apport relatif des forces de changement et de stabilité et d'établir la résultante des déterminants externes, des politiques mises de l'avant par les établissements et du libre choix laissé à chacun des professeurs de déterminer la nature et l'importance de chacune des tâches et activités constitutives de son travail. Trois phénomènes ont été relevés :

- ◆ D'abord, les tâches de recherche et d'encadrement des étudiants au 2^e et 3^e cycle se sont vraisemblablement accrues, ne serait-ce qu'à cause de la diminution du nombre des professeurs et de l'augmentation du nombre d'étudiants et des montants des subventions et des contrats de recherche.
- ◆ Ensuite, comme beaucoup d'autres personnels des secteurs publics et parapublics, les professeurs pourraient bien avoir vu leur travail s'alourdir ou, tout au moins, se complexifier, ne serait-ce qu'à cause du développement rapide et sans précédent des connaissances, de la diminution du nombre des professeurs, des contraintes budgétaires du système public, des demandes de services toujours plus diversifiées du milieu, des nouvelles exigences de la mondialisation, des pressions en faveur à la fois d'une productivité accrue et d'une plus grande reddition de comptes à tous les niveaux du système universitaire.

- ♦ Enfin, les TIC pourraient bien avoir facilité le travail des professeurs, mais avoir aussi impliqué, pour eux, une importante mise à jour et amené aussi vraisemblablement ceux-ci à prendre en charge certaines activités qui étaient réalisées auparavant par d'autres types de personnel.

Dans un monde en changement continu, l'université québécoise est un établissement relativement stable, appelé à relever d'importants défis organisationnels. Dans cet établissement, les professeurs constituent un groupe de travailleurs professionnels, semi-autonomes, soumis à de fortes pressions pour adapter leur travail dans la continuité, dans le respect de leurs valeurs et de leurs intérêts, afin de mieux répondre aux besoins de l'université, de leur domaine d'enseignement et de recherche et de la société tout entière. Dans le monde universitaire, l'équilibre de forces individuelles et collectives est instable et la diversité est la règle, pas l'exception.

CHAPITRE 2

UN CORPS PROFESSORAL PEU HOMOGÈNE ET DONT LA COMPOSITION ÉVOLUE LENTEMENT

Portée et limites de la recherche

La notion de « corps professoral » est utile et même nécessaire, mais peut aussi, si on n'y prend garde, mener à une interprétation erronée, parce qu'elle laisse entendre l'existence d'une certaine homogénéité au sein de l'ensemble des professeurs des universités québécoises et, conséquemment, de leur travail. Ce n'est pourtant pas le cas. D'une part, les professeurs sont d'abord des individus qui construisent eux-mêmes leur travail, en fonction de leurs goûts, de leurs motivations et de leurs intérêts, autant d'éléments qui ne sont pas toujours faciles à démêler. D'autre part, les professeurs constituent un groupe, mais celui-ci se subdivise en de multiples sous-groupes en fonction de diverses caractéristiques organisationnelles et socioprofessionnelles qui pourraient avoir ou ne pas avoir d'effet sur la charge temporelle, sur la nature et l'importance des tâches et des activités qui la composent et sur diverses autres caractéristiques du travail professoral.

Il faut reconnaître d'abord l'existence d'un corps professoral, c'est-à-dire l'existence de certaines caractéristiques communes aux professeurs d'université : ces derniers constituent le corps organisé le plus important de l'université, assurent principalement les fonctions de base de formation des étudiants et d'avancement des connaissances des établissements universitaires et partagent aussi des valeurs de vérité, d'objectivité, de qualité, de liberté, une soif de nouvelles connaissances et un désir de partager celles-ci avec d'autres.

Mais, les professeurs des universités ne constituent pas pour autant un groupe homogène et leur travail est susceptible d'être influencé par des caractéristiques personnelles encore mal définies ainsi que par de nombreux facteurs organisationnels et socioprofessionnels : type d'établissement d'appartenance, domaine d'enseignement et de recherche, âge, sexe, titre académique, étape de la carrière, etc. Pourtant, malgré les nombreuses recherches effectuées dans le monde sur le travail des professeurs des universités, il n'existe pas encore de modèle général permettant d'établir un lien direct entre, d'une part, certaines caractéristiques organisationnelles et socioprofessionnelles des professeurs et, d'autre part, l'importance et la nature de leur travail et des différentes tâches et activités qui le composent. Le travail professoral semble trop riche, trop compliqué et trop « individualisé » pour être expliqué à partir de trois, quatre ou cinq variables indépendantes.

Au Québec, les données socioprofessionnelles sur les professeurs des universités sont colligées sur une base annuelle par la CREPUQ dans un document intitulé *Caractéristiques et rémunération des professeurs de carrière des universités québécoises. Rapport de l'Enquête sur le personnel enseignant*. Nous avons disposé des rapports publiés en 1990-1991 et 1991-1992 et de celui de 1999-2000. Nous avons obtenu en plus de la CREPUQ quelques données utiles concernant le corps professoral des universités du Québec en octobre 2001, c'est-à-dire onze ans après l'étude ayant porté sur les professeurs en place en octobre 1990. Ce sont nos principales sources d'information. Une autre source est constituée des professeurs qui ont répondu aux enquêtes de 1991 et de 2003. Celle-ci ne sera cependant employée que pour étudier les étapes de la carrière des professeurs et dégager certaines caractéristiques des professeurs en début de carrière.

Les deux notions d'« étapes de carrière » et de « professeurs en début de carrière » ont besoin d'être clarifiées. Dans les ouvrages portant sur le travail professoral, il n'existe pas de typologie acceptée par tous concernant les étapes constitutives de la carrière professorale. Finkelstein *et al.*, (1991) ont utilisé une typologie distinguant les professeurs de la nouvelle génération, c'est-à-dire ceux ayant sept ans d'expérience ou moins, et les professeurs seniors ou plus expérimentés, c'est-à-dire ceux ayant plus de sept ans d'expérience. La CREPUQ a retenu, pour sa part, la notion de « recrue » définissant celle-ci comme un professeur engagé par un établissement universitaire au cours de la dernière année. Ainsi, en 1990-1991, 17,1 % des recrues ont été engagées comme professeurs titulaires ou agrégés. En 1998-1999, 11,1 % des recrues se trouvaient dans ces deux mêmes catégories. C'est dire que les recrues de la CREPUQ sont les nouveaux engagés dans chacun des établissements au cours de la dernière année et que cette notion est différente de celle de « professeurs en début de carrière ». Lors de l'enquête de 1991, les chercheurs de l'Université du Québec ont distingué quatre étapes de la carrière des professeurs : les professeurs ayant cinq ans ou moins d'expérience; les professeurs ayant entre six et quinze ans d'expérience; les professeurs ayant entre seize et vingt-cinq ans d'expérience et les professeurs ayant vingt-six ans ou plus d'expérience. Enfin, dans une analyse effectuée à la fin de 2002 et qui a été présentée au congrès de l'Association des sciences administratives du Canada en juin 2003, Denis Bertrand et Roland Foucher ont différencié trois étapes de la carrière des professeurs : les professeurs en début de carrière, c'est-à-dire ceux ayant six ans ou moins d'expérience; les professeurs parvenus au cœur de leur carrière, c'est-à-dire ayant plus de six ans mais moins de vingt-cinq ans d'expérience; les professeurs en fin de carrière, ceux ayant plus de vingt-cinq ans d'expérience. Dans ce chapitre, nous retiendrons deux typologies : celle des recrues telle qu'employée par la CREPUQ et celle proposée par Bertrand et Foucher dans l'étude de la fin de 2002. La raison est simple : nous disposons des données de la CREPUQ sur plusieurs années et nous avons un accès plein et direct aux deux banques de données des enquêtes de 1991 et de 2003.

Questions générales

De l'automne 1990 à l'automne 2001, quelles ont été les principales transformations qu'a connues le corps professoral des universités québécoises? Durant cette même époque, quelles différences observe-t-on chez les professeurs ayant atteint différentes étapes de carrière et particulièrement chez les professeurs en début de carrière?

Sous-questions

- Comment se répartit le corps professoral des universités du Québec entre les différents types d'établissements universitaires ainsi qu'entre les différents domaines d'enseignement et de recherche? De 1990 à 2001, y a-t-il eu des transformations importantes quant à la façon dont les professeurs se sont répartis entre les types d'établissements et les domaines d'enseignement et de recherche?
- Quelle est, au sein du corps professoral, la proportion de professeurs féminins? Cette proportion a-t-elle augmenté de 1990 à 2001? Si oui, dans quel domaine et à partir de quel point de départ? Quel est l'âge moyen des professeurs des universités québécoises? En onze ans, le corps professoral des universités du Québec a-t-il vieilli? D'ailleurs, quelle proportion des professeurs des universités du Québec a le titre de titulaire et d'agrégé? Cette proportion s'est-elle accrue au cours des onze années prises en compte? Quelle proportion des professeurs est titulaire d'un doctorat? Est-ce que la proportion des professeurs ayant un doctorat a changé de l'automne 1990 à l'automne 2001?
- Quelle est l'importance et quelles sont aussi les caractéristiques des recrues?
- Comment se distribuent les professeurs des universités du Québec selon les étapes de leur carrière? Quelle est l'importance des professeurs en début de carrière? Quelles sont les principales caractéristiques des professeurs en début de carrière quant à leur sexe, à leur âge et à leur principal diplôme? Enfin, observe-t-on aussi, à douze ans d'intervalle, des changements importants quant aux principales caractéristiques des professeurs en début de carrière?

Plan de ce chapitre

Visant à définir à la fois la composition et l'évolution du corps professoral, à différencier les étapes de la carrière et à présenter les caractéristiques spécifiques des professeurs en début de carrière, ce deuxième chapitre se compose de quatre parties :

- La première porte sur la répartition des professeurs entre les différents types d'établissements universitaires (état de développement quant aux études de 2^e et de 3^e cycle et langue principale d'enseignement) ainsi qu'entre les divers domaines d'enseignement et de recherche.
- La seconde traite des variables socioprofessionnelles des professeurs, à savoir leur sexe, leur âge, leur titre académique et leur diplomation.
- La troisième décrit l'importance et les caractéristiques des recrues.
- Enfin, la quatrième analyse les différentes étapes de la carrière des professeurs et dégage les caractéristiques particulières des professeurs en début de carrière, en 1990-1991 et en 2002-2003.

Dans les trois premières parties, nous comparerons des données colligées par la CREPUQ pour les sessions d'automne 1990 et 2001. Dans la quatrième, nous utiliserons les données que nous ont permis d'obtenir les enquêtes de 1991 et de 2003 sur les étapes de la carrière et sur les caractéristiques des professeurs en début de carrière quant à leur âge, à leur sexe et à leur diplomation.

2.1 Évolution du corps professoral selon le type d'établissement et le domaine d'enseignement et de recherche

Le Tableau 2.1 permet d'identifier quelques changements importants survenus à ce double sujet au cours des onze années prises en compte. Nous retenons trois phénomènes.

- 1) La classification des établissements universitaires québécois quant à la proportion des étudiants poursuivant des études au 2^e et au 3^e cycle a beaucoup changé de 1991 à 2003. En 1991, les chercheurs de l'Université du Québec avaient classé 59,5 % des professeurs des universités québécoises dans les établissements principalement de 2^e et de 3^e cycle, 32 % dans les établissements mixtes et 8,5 % dans les établissements prioritairement de 1^{er} cycle. Douze ans plus tard, cette typologie n'a pas été retenue parce qu'elle exprime mal la réalité nouvelle. Nous avons placé dans la catégorie

« établissements de 2^e et de 3^e cycle », les établissements dont 20 % ou plus des étudiants se trouvent aux études avancées. Il s'en est suivi que 66,3 % des professeurs des universités au Québec ont été classés dans cette catégorie et 33,7 % dans la catégorie « autres établissements ». Les universités McGill, Laval, de Montréal (incluant les deux écoles affiliées, HEC Montréal et l'École Polytechnique) et de Sherbrooke ainsi que l'ÉNAP et l'INRS ont 20 % et plus d'étudiants au 2^e et au 3^e cycle et ont donc été classés « établissements principalement de 2^e et de 3^e cycle ». Plusieurs établissements classés dans la catégorie « autre » sont néanmoins très actifs en matière d'étude de 2^e et de 3^e cycle. Par exemple, l'Université Concordia et les constituantes à vocation générale de l'Université du Québec ont de 13,6 % à 15,7 % de leurs étudiants aux cycles supérieurs. La proportion des étudiants aux études supérieures est plus faible à l'Université Bishop's, à l'École de technologie supérieure et à la Télé-université. La nouvelle place qu'occupent les étudiants de 2^e et de 3^e cycle par rapport à l'ensemble de la population étudiante, dans l'ensemble et dans la plupart des établissements universitaires québécois, pourrait être une des transformations importantes des dernières années au sein du système universitaire québécois. Elle n'est pas cependant le fruit du hasard. Elle est la conséquence d'une politique délibérée, refusant de condamner un établissement à ne travailler qu'au 1^{er} cycle et permettant à tous les établissements universitaires de la province de se développer à tous les cycles, à la condition de présenter des programmes de qualité, d'y attirer les étudiants et de disposer des ressources professorales requises.

- 2) Par rapport à l'ensemble du corps professoral, la proportion des professeurs travaillant dans les établissements francophones du Québec s'est accrue légèrement de 1990 à 2001, passant de 70,5 % à 73,2 %.
- 3) On retrouve trois différences importantes à onze ans d'intervalle quant à la répartition des professeurs entre les divers domaines d'enseignement et de recherche : les professeurs de médecine qui constituaient, à l'automne 1990, 9,9 % du corps professoral, en représentent 13,4 %, onze ans plus tard. Leurs collègues en sciences appliquées, qui représentaient 13 % de l'ensemble du corps professoral en 1990, en constituent 14,8 % en 2003. Au contraire, au cours de la même période, les professeurs en sciences pures sont passés de 18,2 % à 14,9 % du corps professoral des universités québécoises et ceux en sciences sociales, de 21 % à 20 %. Dans les autres domaines, les écarts sont nuls ou inférieurs à 1 %.

TABLEAU 2.1
Répartition en % des professeurs des universités québécoises selon les types
d'établissements universitaires et les domaines d'enseignement et de recherche
(automne 1990 et automne 2001)

	Automne 1990*	Automne 2001**	Écart
1. TYPE D'ÉTABLISSEMENT			
A. ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT			
1. De 2 ^e et de 3 ^e cycle	59,5	66,3	
2. Mixtes	32,0		
3. Principalement de 1 ^{er} cycle	8,5		
4. Autres (2001)		33,7	
B. LANGUE PRINCIPALE D'ENSEIGNEMENT			
1. Français	70,5	73,2	+2,7
2. Anglais	29,5	26,8	-2,7
2. DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE			
1. Sciences sociales	21,0	20,0	-1,0
2. Sciences pures	18,2	14,9	-3,3
3. Sciences appliquées	13,0	14,8	+1,8
4. Administration	10,5	10,4	-0,1
5. Médecine	9,9	13,4	+3,5
6. Éducation	8,7	8,7	0
7. Lettres	6,4	5,7	-0,7
8. Arts	4,6	4,4	-0,2
9. Paramédical	2,7	2,7	0
10. Périmédical	2,5	2,7	+0,2
11. Droit	2,4	2,3	-0,1

* Source : CREPUQ, *Caractéristiques et rémunération des professeurs de carrière des universités québécoises*, 1990-1991 et 1991-1992, p. 8 et 10.

** Source : Données fournies par la CREPUQ, mais non encore publiées.

2.2 Évolution du corps professoral selon le sexe, l'âge, le titre académique et le diplôme le plus élevé

Le Tableau 2.2 rapporte les données colligées concernant quatre importantes variables socioprofessionnelles du corps professoral des universités du Québec. Trois phénomènes principaux en ressortent. Le premier est l'augmentation lente de la proportion des femmes au sein du corps professoral. En effet, celles-ci représentaient, à l'automne 2001, 26,6 % de l'ensemble du corps professoral, soit 8 % de plus qu'en 1990. L'augmentation de la proportion des professeurs féminins se retrouve dans tous les domaines d'enseignement et de recherche. Elles ne sont cependant majoritaires que dans un seul domaine, le domaine paramédical, où se trouvent les sciences infirmières. Dans ce domaine, 73 % de l'ensemble des professeurs sont des femmes.

Les femmes constituent aussi plus de 40 % du corps professoral en lettres, en sciences de l'éducation et en arts. Au contraire, malgré de légers progrès, elles ne représentaient à l'automne 2001 que 13,6 % des professeurs en sciences pures et 12,7 % de ceux en sciences appliquées. L'apport des femmes du corps professoral n'augmente donc que lentement. Il est trop tôt pour parler de la féminisation de la carrière professorale.

Le deuxième phénomène est le vieillissement du corps professoral. Celui-ci se manifeste sous deux formes : d'abord, en onze ans, l'âge moyen des professeurs des universités du Québec est passé de 46,7 à 49 ans. De plus, en 1990, 23 % des professeurs des universités québécoises avaient moins de 40 ans et 37 %, 50 ans ou plus. Onze ans plus tard, à l'automne 2001, ce sont 16,7 % seulement des professeurs qui ont moins de 40 ans et 50 %, qui ont 50 ans et plus. Ce phénomène de vieillissement se manifeste aussi dans la proportion des professeurs ayant les titres d'agrégés et de titulaires. À l'automne 1990, 39 % des professeurs étaient des agrégés et le même pourcentage, des titulaires. Onze ans plus tard, 36 % des professeurs sont classés comme agrégés, mais 44 % comme titulaires.

Le troisième phénomène est le nombre accru de professeurs possédant un doctorat. En 1990, 72,3 % des professeurs des universités du Québec avaient un diplôme de docteur. Onze ans plus tard, 81,7 % des professeurs se trouvent dans la même situation, soit une augmentation de près de 10 %.

Tous ces changements se sont faits lentement, sans soubresaut, par adaptation graduelle. Il est évident pour tous que l'augmentation de la proportion des professeurs féminins est appelée à se poursuivre au cours des prochaines années. Il n'en est pas nécessairement de même des deux autres phénomènes. Plusieurs établissements ont recommencé à engager de nouveaux professeurs au cours des dernières années. Il est probable que ces engagements et ceux qui se feront au cours des prochaines années favoriseront un certain rajeunissement du corps professoral. Il se pourrait cependant aussi que, dans certains domaines, le processus de dotation s'avère difficile et incite les établissements à engager encore plus de professeurs n'étant pas encore titulaires d'un doctorat.

TABLEAU 2.2
Répartition en % des professeurs des universités québécoises
selon certaines variables sociodémographiques (automne 1990 et automne 2001)

	Automne 1990 *	Automne 2001 **	Écart %
1. PROPORTION DES PROFESSEURS FÉMININS			
Tous les domaines confondus	18,6	26,6	+8
Par domaine d'enseignement et de recherche			
▪ Paramédical	70,2	72,8	+2,6
▪ Lettres	31,4	42,8	11,4
▪ Éducation	29,5	41,8	+12,3
▪ Arts	30,7	41,8	+11,1
▪ Droit	25,3	32,8	+7,5
▪ Sciences sociales	20,1	28,2	+8,1
▪ Périmédical	18,2	27,4	+9,2
▪ Administration	16,6	24,2	+7,6
▪ Médecine	13,7	22,8	+9,1
▪ Sciences pures	9,3	13,6	+4,3
▪ Sciences appliquées	4,7	12,7	+8,0
5. ÂGE			
Moyenne	46,7	49,0	+2,3
Moins de 40 ans	23,0	16,7	-6,3
Entre 40 et 49 ans	40,0	33,5	-6,5
50 ans et +	37,0	49,7	+12,7
6. TITRE			
Professeur titulaire ou de catégorie 4	38,8	44,1	+5,3
Professeur agrégé ou de catégorie 3	39,2	36,1	-3,1
Professeur adjoint ou de catégorie 2	18,2	16,7	-1,5
Professeur assistant ou de catégorie 1	2,3	2,4	-0,1
Autres	1,5	0,6	-0,9
7. TITULAIRE D'UN DOCTORAT	72,3	81,7	+9,3

* Source : CREPUQ, *op.cit.*, p. 12, 13, 16 et 22.

** Source : Données non publiées fournies par la CREPUQ.

2.3 Évolution du corps professoral selon l'importance et les caractéristiques des recrues

Dans son rapport annuel sur le corps professoral, la CREPUQ consacre un chapitre à analyser diverses caractéristiques des recrues : âge, diplôme, sexe et répartition entre les différents domaines d'enseignement et de recherche. Les tableaux 2.3 et 2.4 ont permis de colliger quelques caractéristiques des professeurs ayant le statut de recrues, de les comparer avec l'ensemble du corps professoral et de suivre leur évolution de 1990 à 2001. On y découvre quatre phénomènes :

- 1) D'abord, si l'âge moyen de l'ensemble du corps professoral est passé de 46,7 ans à 49 ans, celui des recrues qui était de 36,6 ans en 1990 a atteint 38,8 ans en 2001. C'est dire que, si cette tendance est confirmée sur une plus grande période, le vieillissement du corps professoral se fait sentir même en ce qui concerne les recrues. Ce phénomène est probablement plus conjoncturel que structurel, les universités ayant peu fait de recrutement pendant plusieurs années. Il est aussi probable que la mobilité interinstitutionnelle soit un autre facteur ayant favorisé le vieillissement des recrues.
- 2) Ensuite, comme nous l'avions prévu, la présence des femmes est plus grande chez les recrues que dans l'ensemble du corps professoral, et ceci, tant en 1990 (respectivement 30,7 % et 18,8 %) qu'en 2001 (34,1 % et 26,5 %).
- 3) En troisième lieu, la proportion de docteurs est moins grande chez les recrues (66,4 % en 1990 et 69,5 % en 2001) que dans l'ensemble du corps professoral (73 % en 1990 et 82 % en 2001). Nous ne pouvons dire cependant s'il s'agit d'un accident de parcours ou d'une tendance lourde du système. L'explication la plus vraisemblable de ce phénomène est que les établissements universitaires du Québec engagent des étudiants avancés dans leur doctorat, mais qui ne l'ont pas encore terminé. Un processus de dotation trop rapide pourrait faciliter un tel phénomène au cours des prochaines années, avec les avantages et les inconvénients qui s'y rattachent.
- 4) Enfin, par rapport à 1990, la proportion des recrues a augmenté en 2001 dans tous les domaines, sauf dans les sciences périmédicales (-1,4 %).

TABLEAU 2.3
Caractéristiques sociodémographiques des professeurs nouvellement recrutés
des universités québécoises (1990 et 2001)

	1 ^{er} octobre 1990*		1 ^{er} octobre 2001**	
	Ensemble des professeurs	Recrues	Ensemble des professeurs	Recrues
Âge moyen	46,7	36,6	49,0	38,8
Pourcentage de femmes	18,8	30,7	26,5	34,1
Pourcentage de docteurs	72,8	66,4	81,7	69,5

* Source : CREPUQ, *op.cit.*, p. 20.

** Source : Données non publiées fournies par la CREPUQ.

TABLEAU 2.4
Pourcentage des professeurs nouvellement recrutés des universités québécoises
dans chacun des domaines d'enseignement et de recherche (1990 et 2001)

	1 ^{er} octobre 1990*	1 ^{er} octobre 2001**	ÉCART
Administration	8,2	10,0	+1,8
Art	5,6	8,6	+3,0
Droit	4,8	6,8	+2,0
Éducation	4,7	7,0	+2,3
Lettres	5,4	6,8	+1,4
Médecine	5,6	7,5	+1,9
Paramédical	6,6	8,9	+2,3
Périmédical	7,2	5,8	-1,4
Sciences appliquées	7,5	8,7	+1,2
Sciences pures	4,8	6,3	+1,5
Sciences sociales	5,5	6,6	+1,1

* Source : CREPUQ, *op.cit.*, p. 20.

** Source : Données non publiées fournies par la CREPUQ.

2.4 Évolution du corps professoral, selon l'étape de la carrière

L'analyse suivante porte sur les étapes de la carrière des professeurs des universités québécoises et a été effectuée auprès des répondants aux deux enquêtes de 1991 et de 2003. Le Tableau 2.5 dégage sur douze ans l'évolution des professeurs en début, en milieu et en fin de carrière. Quatre phénomènes principaux ressortent de données recueillies :

- 1) En 1991, 60,3 % des professeurs des universités du Québec se trouvaient dans la catégorie des professeurs ayant de 7 à 24 ans d'expérience. Douze ans plus tard, 45,7 % seulement des professeurs des universités québécoises sont dans cette catégorie. C'est dire qu'à la suite d'une longue période durant laquelle les universités québécoises ont peu fait d'engagement, on se retrouve en face d'un certain déséquilibre : plus de professeurs en début de carrière (31,6 % plutôt que 25,7 %); plus de professeurs en fin de carrière (22,7 % plutôt que 14 %); moins de professeurs parvenus au cœur de leur carrière (passage de 60,3 % à 45,7 %). Ce constat établi, il n'est pas pour autant facile de dégager les conséquences à court, à moyen et à long terme de ce phénomène sur le devenir de l'université et sur l'évolution du travail professoral.
- 2) Un faible vieillissement se fait sentir chez les professeurs des trois catégories et principalement chez ceux qui sont au début et à la fin de leur carrière : plus de 3,2 ans pour les premiers qui ont en moyenne plus de 40 ans; 1,6 ans pour les seconds, dont l'âge moyen approche 60 ans. À douze ans d'intervalle, l'âge moyen des professeurs ayant de 7 à 24 ans d'expérience a peu changé, celui-ci étant respectivement de 47,5 ans en 1991 et de 48,2 ans en 2003.
- 3) En 1990-1991, une présence féminine plus grande était décelée chez les professeurs en début de carrière (32,6 %) que chez leurs collègues au cœur (18,2 %) ou à la fin de leur carrière (11,5 %). Le même phénomène apparaît dans l'enquête de 2003. C'est cependant chez les professeurs ayant de 7 à 24 ans d'expérience que la présence féminine a le plus augmenté en 12 ans, passant de 18,2 % à 33,6 %.
- 4) En 2002-2003, on retrouve une proportion plus grande de docteurs chez les professeurs au cœur de leur carrière (88 %) que chez leurs collègues au début (83 %) ou à la fin de carrière (82 %).

TABLEAU 2.5
Quelques caractéristiques des professeurs des universités québécoises,
selon les étapes de leur carrière (enquêtes de 1991 et de 2003)

	ENQUÊTE DE 1991*			ENQUÊTE DE 2003		
	6 ans et -	7 à 24 ans	25 ans et +	6 ans et -	7 à 24 ans	25 ans et +
Âge moyen	37,4	47,5	57,6	40,6	48,2	59,2
Pourcentage des échantillons	25,7	60,3	14,0	31,6	45,7	22,7
Pourcentage de femmes	32,6	18,2	11,5	34,6	33,6	17,4
Pourcentage de docteurs	77,8	81,8	77,7	83,1	88,1	81,9

* Source : Bertrand *et al.*, nouvelles données.

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de montrer que la notion de « corps professoral » est paradoxale et peut porter à confusion. Dans ce domaine, l'unité postule la diversité.

Nous avons d'abord rappelé que les professeurs constituent un groupe essentiel à la vie universitaire, qui assure à la base les fonctions premières d'enseignement et de recherche. Ils ont des valeurs et des intérêts communs. Ils sont engagés par un établissement et ils s'identifient à la fois à celui-ci et au domaine d'enseignement et de recherche dans lequel ils travaillent. Ils forment un groupe permanent et organisé en matière d'affaires universitaires. Ils se sont donné en plus une organisation ou un syndicat pour protéger leurs intérêts collectifs.

Cependant, nous avons aussi montré que les professeurs se différencient non seulement selon le type d'établissement dans lequel ils travaillent et selon leur domaine d'enseignement et de recherche, mais aussi selon leur sexe, leur âge, leur diplôme, leur titre académique et l'étape à laquelle ils sont rendus dans leur carrière. Par exemple, il est vraisemblable que les professeurs en début et en fin de carrière se différencient par certains traits de leurs collègues qui sont parvenus à la période médiane de leur carrière. Sans représenter pour autant le modèle du professeur de demain, comme le suggère Finkelstein et autres (1998) (lui aussi va vieillir et pourrait bien changer), le professeur en début de carrière est susceptible d'avoir une influence stratégique sur ce que seront le corps professoral et le travail professoral dans dix, quinze ou vingt ans.

Le corps professoral des universités québécoises a évolué au cours des douze dernières années. Par exemple, les professeurs sont en moyenne plus âgés et les femmes s'y trouvent plus nombreuses.

Ces transformations du corps professoral ne sont cependant pas linéaires et il n'est pas toujours facile d'établir si elles sont structurelles ou accidentelles. Chose certaine, la grande diversité du corps professoral doit être prise en compte si l'on veut analyser, de façon adéquate, la charge temporelle de travail des professeurs, l'importance relative des tâches et des activités qui la composent et les opinions diverses des professeurs concernant différents aspects de leur travail. Le prochain chapitre sera consacré à analyser la charge temporelle de travail des professeurs.

CHAPITRE 3

UNE CHARGE DE TRAVAIL LOURDE, INÉGALEMENT RÉPARTIE ET AYANT PEU CHANGÉ AU COURS DES DERNIÈRES ANNÉES

Portée et limites de la recherche

En tout temps et peu importe les méthodes de recherche utilisées, mesurer la charge temporelle de travail des professeurs des universités s'est avéré une opération difficile, parce que ceux-ci ne travaillent pas dans un horaire fixe et n'ont pas non plus l'habitude, contrairement à d'autres types de personnels, de mesurer de façon fine le temps qu'ils consacrent à leur travail. De plus, établir la mesure de la charge temporelle de travail de ces professeurs, grâce à une enquête par questionnaire, s'avère une démarche risquée parce que ceux-ci pourraient avoir tendance, consciemment ou non, pour se valoriser ou pour répondre aux pressions de leur milieu, à surestimer le temps qu'ils consacrent à leur travail. Une autre démarche aurait consisté à utiliser la méthode de l'agenda¹. Cette dernière n'offre cependant pas de meilleures garanties de validité et pose aux chercheurs de difficiles problèmes : obtenir un fort engagement vis-à-vis de la recherche de la part de répondants appelés à colliger systématiquement de l'information, sur une base quotidienne, pendant une ou plusieurs périodes; choisir adéquatement la période ou les périodes prises en comptes, fixer un taux adéquat de répondants, etc.

Mais, la difficulté à mesurer de façon adéquate la charge temporelle de travail des professeurs a aussi une autre cause, plus profonde encore. La mesure de la charge temporelle de travail comporte ses propres limites intrinsèques : la notion de charge temporelle de travail est de nature quantitative et ne tient compte ni de la qualité, ni de la pertinence, ni de l'efficacité du travail. En effet, il est évident qu'un professeur peut consacrer cinquante et même soixante heures en moyenne par semaine à son travail. Par contre, celui-ci peut s'avérer de mauvaise qualité, non pertinent et non conforme aux normes exigées d'un professeur d'université compétent. Le rapport entre les heures travaillées et la productivité d'un professeur d'université n'est ni automatique, ni simple. En gros, il n'est pas établi que le professeur qui consacre plus de temps à son travail est celui qui produit le plus, qui assure le meilleur enseignement et qui apporte la plus grande contribution à l'avancement de la connaissance.

1. À notre connaissance, aucune étude de ce type n'a été menée au Québec. En Ontario, l'Université Western a participé à une étude ayant fait appel à la méthode de l'agenda. Des résultats de cette recherche sont rapportés aux tableaux 2.1 et 3.1. Si on se fie à cette seule enquête, la méthode de l'agenda pourrait favoriser des estimations encore plus grandes de la charge temporelle de travail.

Enfin, il s'avère aussi important, dans une telle démarche, de ne jamais perdre de vue la nature des données colligées. Les mesures de la charge temporelle de travail des professeurs ne peuvent être que des **estimations**, des **ordres de grandeur**, et non des données ayant une valeur absolue.

Ces limites établies, il est apparu utile, voire nécessaire, de cueillir de l'information sur la charge temporelle de travail des professeurs et de le faire dans le cadre d'une enquête par questionnaire colligeant des données sur plusieurs autres aspects du travail professoral. Plusieurs raisons militent en faveur de ce choix : 1) se priver de cette information aurait appauvri notre connaissance de plusieurs autres dimensions du travail professoral qui ne se comprennent qu'en référence à la charge temporelle de travail; 2) des données de même type ont déjà été cueillies de la même manière tant au Québec qu'ailleurs; 3) l'enquête effectuée au Québec sur le même sujet, en 1991, montrait que les professeurs ne donnaient pas tous la même réponse lorsqu'ils estimaient le temps consacré à leur travail.

L'enquête de 2003 a permis de colliger deux types d'information concernant l'estimation de la charge de travail des professeurs : la première porte sur leur charge de travail durant les sessions régulières d'automne 2002 et d'hiver 2003; la deuxième, sur leur charge durant l'été 2002. Nous avons ensuite bâti, par un calcul simple, la charge temporelle moyenne de travail des professeurs durant l'année universitaire 2002-2003.

Questions générales

Durant les sessions régulières d'automne 2002 et d'hiver 2003, la session d'été 2002 et l'ensemble de l'année universitaire 2002-2003, quelle a été la charge temporelle de travail des professeurs des universités québécoises?

Sous-questions

- Comment cette charge de travail se compare-t-elle avec celle des professeurs travaillant dans d'autres systèmes universitaires, au Canada, aux États-Unis et ailleurs dans le monde?
- Cette charge de travail s'est-elle accrue, s'est-elle maintenue ou a-t-elle diminué au cours des douze dernières années?

- Existe-t-il des différences significatives quant à la charge temporelle de travail des professeurs, selon le type d'établissement auquel ils appartiennent, selon leur domaine d'enseignement et de recherche et selon certaines caractéristiques sociodémographiques : sexe, diplôme obtenu et étape de la carrière. Par exemple, les professeurs en début de carrière consacrent-ils plus de temps à leur travail que leurs collègues étant parvenus au cœur ou à la fin de leur carrière? Enfin, est-ce que les professeurs féminins travaillent plus ou moins que leurs collègues masculins?
- Existe-t-il aussi des différences significatives dans la charge temporelle de travail des professeurs, selon l'importance relative qu'ils accordent à leurs différentes tâches?

Plan de ce chapitre

Ce chapitre sur la charge temporelle de travail se divise en quatre parties :

- ❑ Nous rappelons d'abord des données colligées sur la charge temporelle de travail par d'autres enquêtes menées, avant 2003, tant au Québec qu'ailleurs.
- ❑ Nous comparons ensuite la charge globale de travail des professeurs, telle que mesurée dans les deux enquêtes effectuées au Québec, en 1991 et 2003.
- ❑ Nous analysons, dans un troisième temps, les données colligées sur la charge temporelle de travail des professeurs durant les années universitaires 1990-1991 et 2002-2003, par rapport à différents facteurs organisationnels et sociodémographiques susceptibles de les expliquer : type d'établissement, domaine d'enseignement et de recherche, sexe, diplôme obtenu, étape de la carrière.
- ❑ Enfin, nous mesurons la charge temporelle de travail des professeurs en fonction de l'importance relative qu'ils accordent à chacune de leurs tâches.

3.1 Charge temporelle de travail des professeurs, telle que mesurée dans d'autres enquêtes avant 2003, au Québec et ailleurs

Le Tableau 3.1 présente les résultats d'enquêtes québécoises, canadiennes, américaines et australiennes ayant permis de mesurer, avant 2003, la charge temporelle de travail des professeurs d'université. Trois dimensions de ces enquêtes sont mises en relief : 1) les données portent sur des périodes précises qu'il ne faut pas confondre. Les sessions régulières d'automne et d'hiver durant lesquelles les professeurs assurent la plus grande partie de leur enseignement, la session d'été pendant laquelle les professeurs se montrent plus actifs en recherche, les données annualisées telles que colligées à partir des réponses des professeurs; 2) les données rapportées indiquent une différence dans la charge temporelle des professeurs d'université selon le type d'établissement d'appartenance; 3) une seule série de données, celle de Finkelstein et autres (1996), prend en compte les étapes de la carrière des professeurs.

TABLEAU 3.1
Charge temporelle de travail des professeurs des universités,
selon diverses études, au Québec et ailleurs (en heures)

Système universitaire	Étude	Année	Type d'établissement	Période	Nombre d'heures de travail en moyenne
Québécois	Lennards-Archambault	1986	Tous	Sessions d'enseignement	45,3
			Principalement de 2 ^e et 3 ^e cycle	Sessions d'enseignement	44,9
	Bertrand et autres	1990-1991	Tous	Sessions d'enseignement	50,0
				Session d'été	40,0
				Année universitaire	46,5
Ontarien	Lennards	1986	Tous	Sessions d'enseignement	45,3
			Principalement de 2 ^e et 3 ^e cycle		44,9
	University of Western ¹	20/3/95 à 11/3/96	Étude locale	Session d'automne	48,7
				Session d'hiver	52,4
				Session d'été	45,6
Américain	Carnegie ²	1989	Tous les établissements	Sessions d'enseignement	48,0
			Principalement de 2 ^e et 3 ^e cycle	Sessions d'enseignement	48,0
			Principalement de 1 ^{er} cycle	Sessions d'enseignement	47,0
	Finkelstein, Seal & Schuster	1998	Université de recherche	Sessions d'enseignement	
				- Professeur en début de carrière	56,7
Australien	McInnis, Purwles & Anwie	1993	Tous	- Autres	55,3
				Sessions d'enseignement	47,7

1. Seule recherche rapportée ayant été conduite à partir de la méthode de l'agenda.

2. Les résultats de cette recherche ne comprennent pas les cent établissements universitaires les plus subventionnés par le gouvernement américain.

Ce tableau met en relief trois phénomènes :

- 1) Sauf une exception où la charge de travail est de l'ordre de 55 heures par semaine (Finkelstein *et al.*, 1998), les professeurs des universités estiment avoir consacré, en moyenne, à leur travail, durant les sessions régulières d'enseignement, entre 44 et 55 heures par semaine.
- 2) Sauf les résultats de l'enquête Lennards, rapportés par le rapport Archambeault, la charge de travail s'avère légèrement plus lourde dans les établissements principalement de 2^e et de 3^e cycle que dans les autres établissements.
- 3) Dans la seule étude mentionnée décrivant le rapport entre la charge de travail et les étapes de la carrière, il n'existe que peu de différences entre la charge de travail des nouveaux professeurs et celle de leurs collègues plus avancés dans leur carrière, les premiers disant consacrer 56,7 heures à leur travail et les seconds 55,3 heures.

3.2 Charge temporelle de travail des professeurs (années universitaires 1990-1991 et 2002-2003)

Les tableaux 3.2 et 3.3 permettent de comparer les données colligées au Québec sur ce sujet lors des deux enquêtes de 1991 et de 2003. Le premier présente, pour les deux enquêtes, la charge temporelle de travail des professeurs des universités québécoises durant les trois périodes retenues. Le deuxième analyse, pour ces trois mêmes périodes, la distribution des professeurs par rapport au temps qu'ils estiment avoir consacré à leur charge globale de travail. Cinq phénomènes principaux ressortent de ces deux tableaux :

- 1) Au cours des sessions régulières d'automne et d'hiver 1990-1991 et 2002-2003, la charge temporelle moyenne de travail était de 50 et de 49 heures. Durant les sessions d'été 1990 et 2002, elle était respectivement de 40 et de 39 heures. Enfin, sur une base annuelle, pour les années universitaires 1990-1991 et 2002-2003, elle était de 46,5 heures et de 45,5 heures. Comme il s'agit d'estimés, on peut conclure, conformément à une de nos principales hypothèses de travail, que la charge moyenne de travail des professeurs des universités du Québec n'a pas changé de façon importante au cours des douze dernières années et demeure encore lourde.
- 2) Les écarts-types pour les trois séries de données de 1990-1991 et de 2002-2003 sont globalement de même importance, avec une distribution encore plus étendue.

- 3) Aux sessions régulières d'automne 1990 et 2002 et d'hiver 1991 et 2003, 4,5 % et 7,5 % des professeurs ont dit avoir travaillé moins de 30 heures par semaine, alors que 61 % et 60 % affirmaient avoir consacré 50 heures et plus à leur travail, dont 30 % et 25 %, 60 heures et plus. Bien plus, données non rapportées dans le tableau, durant les sessions régulières de 2002-2003, 70 professeurs, représentant 5,6 % de l'échantillon, reconnaissent avoir travaillé en moyenne 20 heures et moins par semaine. Il est donc vrai que certains professeurs profitent de la liberté qui leur est donnée pour consacrer peu de temps à leur travail. Ils ne représentent cependant qu'une faible partie de moins de 6 % du corps professoral.
- 4) À l'été 1990 et 2002, 13,3 % et 14,7 % des professeurs disent consacrer à leur travail moins de 30 heures par semaine. D'ailleurs durant l'été 2003, ce sont 152 répondants, représentant 12,6 % de l'échantillon, qui reconnaissent travailler en moyenne 20 heures et moins par semaine. À l'autre extrémité, toutefois, durant ce même été, 25 % des professeurs disent travailler 50 heures et plus par semaine.
- 5) Sur une base annuelle, l'analyse de la distribution des professeurs quant à l'importance qu'ils consacrent à leur charge annuelle de travail confirme l'existence de charges temporelles de travail variées. D'une part, l'enquête de 1991 avait permis de découvrir que 7 % des professeurs avaient reconnu consacrer moins de 30 heures en moyenne par semaine à leur travail, alors que 14 % disaient consacrer 60 heures et plus à leur travail et 41 %, 50 heures et plus. Les chercheurs de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université du Québec à Trois-Rivières concluaient alors de l'analyse de ces données que bien peu de professeurs profitaient de la liberté qui leur était donnée pour se donner une charge de travail légère, mais qu'une partie plus importante du corps professoral avait une charge de travail lourde, pouvant éventuellement être une source de stress et de problèmes de santé. L'enquête de 2003 fait ressortir globalement les mêmes phénomènes : d'abord, 51 % des professeurs estiment que leur charge temporelle de travail au cours de l'année universitaire 2002-2003 était de 30 à 49,9 heures par semaine; ensuite, 10 % des professeurs reconnaissent travailler moins de 30 heures; enfin, 12 % estiment consacrer 60 heures et plus à leur travail et près de 40 %, 50 heures et plus. C'est dire que les phénomènes identifiés il y a douze ans existent toujours, avec un nombre relativement important de professeurs (7 à 10 %) ayant une charge faible de travail, mais un nombre quelque cinq fois plus grand (autour de 40 %) ayant une charge élevée. Ces écarts ne sont pas accidentels, mais structurels, c'est-à-dire en partie issus de l'organisation même du travail des professeurs.

TABLEAU 3.2
Nombre d'heures par semaine que les professeurs des universités québécoises consacrent à leur travail (1990-1991 et 2002-2003)

Année universitaire	Trimestres d'automne et d'hiver		Trimestres d'été		Année universitaire	
	Nombre d'heures	Écart-type	Nombre d'heures	Écart-type	Nombre d'heures	Écart-type
1990-1991*	50,0	12,7	40,0	14,8	46,5	11,7
2002-2003	48,8**	13,8	38,9***	15,3	45,5****	13,5

* Source : Bertrand *et al.*, *op.cit.*, p. 59.

** N = 1 238

*** N = 1 207

**** N = 1 206

TABLEAU 3.3
Distribution en % des professeurs des universités québécoises, selon le nombre d'heures par semaine qu'ils consacrent à leur travail (1990-1991 et 2002-2003)

Heures travaillées	Trimestres réguliers		Trimestres d'été		Années universitaires	
	Automne 1990 et hiver 1991*	Automne 2002 et hiver 2003**	1990	2002***	1990-1991	2002-2003****
Moins de 30	4,5	7,5	13,3	14,7	6,7	9,9
30 à 39,9	8,5	5,5	23,0	20,3	15,0	10,1
40 à 49,9	25,7	26,6	35,9	39,8	37,2	40,5
50 à 59,9	31,6	35,3	15,5	16,1	26,9	27,1
60 et plus	29,7	25,1	12,3	9,1	14,2	12,3
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

* Source : Bertrand *et al.*, *op.cit.*, p. 60.

** N = 1 238

*** N = 1 207

**** N = 1 206

3.3 Analyse de la charge temporelle de travail des professeurs en fonction de différents facteurs organisationnels et sociodémographiques (année universitaire 2002-2003)

La partie gauche du Tableau 3.4 rappelle qu'il n'est démontré aucune différence significative, au seuil fixé de $p < 0,001$, quant à l'importance de la charge de travail des professeurs des universités québécoises, durant l'année universitaire 1990-1991, selon les quatre variables suivantes prises alors en compte :

- 1) l'état de développement des études des 2^e et 3^e cycles de l'établissement d'appartenance des professeurs;
- 2) la langue principale d'enseignement de l'établissement d'appartenance des professeurs;
- 3) le sexe des professeurs;
- 4) l'étape de la carrière.

C'est dire qu'il n'était pas démontré, en 1991, que les professeurs des établissements principalement de 2^e et 3^e cycle avaient une charge plus lourde de travail que leurs collègues des établissements mixtes et des établissements principalement de premier cycle; ni que les professeurs des universités anglophones (McGill, Concordia et Bishop's) consacraient plus ou moins de temps à leur travail que leurs collègues des universités francophones; ni que les professeurs féminins travaillaient plus ou moins que leurs confrères masculins. Une attention particulière a été portée à la variable « étape de la carrière ». Il n'y avait alors pas de différence significative démontrée dans la charge temporelle de travail des professeurs, selon qu'ils soient au début, au cœur ou à la fin de la carrière. Cette conclusion était valable pour les trois périodes prises en compte de l'année universitaire 1990-1991 : automne et hiver, été, et année entière.

Toutefois, il avait été établi en 1991 que, sur une base annuelle, les professeurs travaillant en sciences pures et appliquées consacraient plus de temps à leur travail (48,6 heures) que leurs collègues en administration (43,7 heures) et en arts et lettres (43,7 heures). Ces deux derniers groupes de travailleurs, il n'est pas inutile de le signaler, avaient tout de même une lourde charge de travail dans le contexte de la « société des loisirs » de la fin du XX^e siècle. Il a été aussi démontré que les titulaires d'un doctorat consacraient aussi plus de temps à leur travail (47,8 heures) que leurs collègues n'ayant qu'un diplôme de maîtrise (42,5 heures) ou qu'un diplôme de baccalauréat (37,8 heures). Enfin, l'enquête de 1991 nous a appris que les professeurs dégrevés d'enseignement avaient une charge plus lourde de travail (47,7 heures) que leurs collègues non dégrevés (45,9 heures).

Qu'en est-il douze ans plus tard, en 2003? La partie droite du Tableau 3.4 présente les données sur la charge temporelle de travail des professeurs par rapport aux mêmes variables organisationnelles et socioprofessionnelles précédemment prises en compte. On y découvre globalement la plupart des phénomènes déjà identifiés en 1991. D'abord, on n'observe pas de différence quant au nombre d'heures par semaine que les professeurs estiment avoir consacrées à leur travail selon qu'ils appartiennent à des établissements principalement de 2^e et de 3^e cycle ou aux autres établissements et selon que leur établissement d'appartenance est une université francophone ou anglophone.

Le nombre d'heures consacrées à leur travail par les professeurs, au cours de l'année universitaire 2002-2003, ne varie pas non plus de façon significative selon le domaine d'enseignement et de recherche, sauf entre les professeurs de droit qui nous disent avoir une charge de travail de 51 heures par semaine et leurs collègues en arts qui estiment leur charge de travail à 41 heures (Test de Scheffé : 2 # 3). C'est dire qu'il n'est pas établi, comme en 1991, que les professeurs de sciences pures ou appliquées ont une charge temporelle de travail plus grande que leurs collègues en administration, en arts et en lettres.

Comme en 1990-1991, il n'est pas démontré non plus en 2002-2003 que les professeurs ont une charge hebdomadaire de travail plus ou moins lourde, sur une base annuelle, selon qu'ils sont de sexe masculin (45,2 heures) ou féminin (46 heures) et selon qu'ils sont en début, au cœur ou à la fin de leur carrière (Test de Scheffé : aucune différence à $p < 0,05$).

Il a été cependant établi que les professeurs ayant une formation postdoctorale et ceux qui sont titulaires d'un doctorat ont une charge plus lourde (46,3 heures) que celle de leurs collègues n'ayant qu'un diplôme de maîtrise ou un baccalauréat (41,3 heures).

Enfin, nous avons aussi constaté, comme en 1991, que la charge de travail est plus lourde chez les professeurs dégrevés d'enseignement (47 heures) que chez leurs collègues ayant une charge complète d'enseignement (44,6 heures). C'est dire que deux recherches menées à douze ans d'intervalle montrent que le dégrèvement d'enseignement ne sert pas à réduire la charge temporelle de travail, mais à déplacer du temps de travail de l'enseignement vers d'autres tâches.

TABLEAU 3.4
Nombre d'heures par semaine que les professeurs des universités québécoises
consacrent à leur travail, selon divers facteurs organisationnels ou personnels
(1990-1991 et 2002-2003)

1990-1991*	2002-2003
1. TYPE D'ÉTABLISSEMENT • ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT (F = 3,630 p = 0,027) 1. Principalement de 2 ^e et de 3 ^e cycle 47,0 2. Mixtes 46,2 3. Principalement de 1 ^{er} cycle 44,6 Test de Scheffé = aucune différence à p < 0,05 • LANGUE PRINCIPALE D'ENSEIGNEMENT (F = 3,100 p = 0,078) 1. Français 46,8 2. Anglais 45,8	1. TYPE D'ÉTABLISSEMENT • ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT (F = 1,78 p = 0,0747) 1. De 2 ^e et 3 ^e cycle 46,0 2. Autres 44,6 • LANGUE PRINCIPALE D'ENSEIGNEMENT (F = 0,20 p = 0,8331) 1. Français 45,5 2. Anglais 45,3
2. DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE (F = 7,412 p = 0,001) 1. Administration 43,7 2. Arts et lettres 43,7 3. Sciences sociales et droit 47,4 4. Éducation 45,5 5. Médecine 46,1 6. Paramédical et périmédical 45,6 7. Sciences pures et appliquées 48,6 Test de Scheffé = 7 # 1,2	2. DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE (F = 3,01 p = 0,0009) 1. Administration 45,0 2. Arts 41,4 3. Droit 50,8 4. Éducation 47,6 5. Lettres 44,0 6. Médecine 44,2 7. Paramédical 44,8 8. Périmédical 41,2 9. Sciences appliquées 47,1 10. Sciences humaines 45,2 11. Sciences pures 46,1 Test de Scheffé = 2 # 3
3. SEXE (F = 0,065 p = 0,798) 1. Femme 46,4 2. Homme 46,5	3. SEXE (F = -0,95 p = 0,3449) 1. Femme 46,0 2. Homme 45,2
4. DIPLÔME OBTENU (F = 40,483 p = 0,001) 1. Doctorat 47,8 2. Maîtrise 42,5 3. Baccalauréat 37,8 Test de Scheffé = 1 # 2 et 3	4. DIPLÔME OBTENU (F = 4,24 p = 0,0001) 1. Postdoctorat et doctorat 46,3 2. Maîtrise et baccalauréat 41,3
5. ÉTAPE DE LA CARRIÈRE (F = 4,866 p = 0,008) 1. 6 ans et moins 47,6 2. 7 à 24 ans 46,3 3. 25 ans et plus 44,9 Test de Scheffé = aucune différence à p < 0,001	5. ÉTAPE DE LA CARRIÈRE (F = 1,95 p = 0,1430) 1. 6 ans et moins 44,9 2. 7 à 24 ans 46,3 3. 25 ans et plus 44,6 Test de Scheffé = aucune différence à p < 0,05
6. DÉGRÈVEMENT D'ENSEIGNEMENT (F = 10,779 p = 0,001) 1. Oui 47,7 2. Non 45,9	6. DÉGRÈVEMENT D'ENSEIGNEMENT (F = 3,12 p = 0,019) 1. Oui 47,0 2. Non 44,6

* Source : Bertrand *et al.*, *op. cit.*, p. 67, 68, 70 et 74.

3.4 Mesure de la charge temporelle de travail des professeurs, selon l'importance qu'ils accordent à leurs différentes tâches (année universitaire 2002-2003)

Lors des enquêtes de 1991 et de 2003, une question placée au début et formulée de façon identique invitait les professeurs à se définir par rapport à l'importance qu'ils accordent à leurs différentes tâches. Les réponses à cette question ont permis de constituer la typologie 1 des professeurs des universités québécoises. Le croisement de cette variable et de la charge temporelle de travail a permis de mettre en relief, comme l'illustre le Tableau 3.5, les deux phénomènes suivants :

- 1) En 1991, les professeurs qui se définissaient comme enseignants consacraient moins de temps à leur travail (39,1 heures) que leurs collègues se définissant comme chercheurs (49,6 heures), comme enseignants et chercheurs (47,1 heures) et comme enseignants, chercheurs et gestionnaires (47,8 heures) (Test de Scheffé : 1 # 2, # 4, # 7). En 2003, on retrouve globalement le même phénomène. Les professeurs qui se définissent comme des enseignants disent travailler 38,7 heures en moyenne par semaine, alors que les enseignants chercheurs estiment avoir investi 46 heures par semaine dans leur travail et les enseignants, chercheurs et gestionnaires académiques, 46,6 heures (Test de Scheffé : 1 # 4, 7).
- 2) En 1991, les professeurs qui se définissaient comme des chercheurs consacraient plus de temps à leur travail (49,6 heures) que leurs collègues se présentant comme des enseignants (39,1 heures) et que leurs autres collègues s'étant définis comme des enseignants et des gestionnaires (41,8 heures) (Test de Scheffé : 2 # 1,5). En 2003, nous n'avons pas retrouvé ces mêmes phénomènes. Toutefois, d'autres variations sont apparues, surprenantes et difficiles à expliquer : d'abord, la charge de travail des chercheurs a diminué de 4,7 heures, passant de 49,6 heures à 44,9 heures; ensuite, celle des gestionnaires a augmenté de 44,3 heures à 49 heures (écart de 4,7 heures). Un petit nombre de répondants (n=8) explique probablement cette dernière variation. Nous ne pouvons expliquer la première.

TABEAU 3.5
Nombre d'heures par semaine que les professeurs des universités québécoises
consacrent à leur travail, selon la façon dont ils se définissent (typologie 1)
(1990-1991 et 2002-2003)

Façon de se définir en référence aux cinq dernières années ou depuis le début de la carrière	Enquête 1991*			Enquête 2003		
	n	Heures	Test de Scheffé	n	Heures	Test de Scheffé
1. Enseignants	140	39,1	1 # 2,4, 7	87	38,7	1 # 4, 7
2. Chercheurs	127	49,6	2 # 1,5	73	44,9	
3. Gestionnaires	15	44,3		8	49,0	
4. Enseignants et chercheurs	923	47,1	4 # 1,5	494	46,0	4 # 1
5. Enseignants et gestionnaires	144	41,8	5 # 2,4, 7	70	43,4	
6. Chercheurs et gestionnaires	33	48,0		25	49,2	
7. Enseignants, chercheurs et gestionnaires	545	47,8	7 # 1,5	438	46,6	7 # 1
TOTAL	1927	46,5	F = 17,217 p < 0,001	1195	45,5	F = 5,11 p < 0,05

* Source : Bertrand *et al.*, *op. cit.*, p. 75.

TABEAU 3.6
Nombre d'heures par semaine que les professeurs des universités québécoises consacrent
à leur travail, selon leur appartenance à diverses constellations de travail (typologie 2)
(1990-1991 et 2002-2003)

Façon de se définir		Enquête 1991*		Enquête 2003		
Constellation de travail construit après coup en fonction du modèle choisi	n	Heures	Test de Scheffé	n	Heures	Test de Scheffé
<u>A. Professeurs centrés sur une seule tâche</u>						
1. Enseignants	174	39,9	1 # 2,4,6,8	12	36,8	Aucune différence à p < 0,05
2. Chercheurs	239	49,3	2 # 1	76	50,2	
3. Fournisseurs de services internes	95	45,7		12	50,1	
<u>B. Professeurs centrés sur deux tâches</u>						
4. Enseignants et chercheurs	239	46,6	4 # 1	244	46,2	Aucune différence à p < 0,05
5. Enseignants et fournisseurs de services internes	63	44,3		23	43,6	
6. Chercheurs et directeurs de recherche ou, en 2003, chercheurs et encadreurs d'étudiants	117	51,0	6 # 1	96	46,8	
7. Chercheurs et fournisseurs de services internes	53	47,9		39	47,2	
<u>C. Professeurs centrés sur trois tâches</u>						
8. Enseignants, chercheurs et directeurs de recherche (ou en 2003, encadreurs d'étudiants)	232	48,5	8 # 1	140	47,6	Aucune différence à p < 0,05
9. Enseignants, chercheurs et fournisseurs de services internes	123	46,1		64	47,8	
10. Chercheurs, encadreurs d'étudiants et professeurs en perfectionnement	0	0		28	39,5	
11. Chercheurs, encadreurs d'étudiants et fournisseurs de services internes	0	0		31	49,7	
<u>D. Professeurs centrés sur quatre tâches</u>						
12. Enseignants, chercheurs, encadreurs d'étudiants et fournisseurs de services internes	0	0		24	49,2	
TOTAL	1 333	46,7	F = 12,897 p < 0,001	789	45,5	F = 2,67 p < 0,0001

* Source : Bertrand *et al.*, *op. cit.*, p. 76.

Les données recueillies lors des enquêtes de 1991 et de 2003 ont permis aussi de classer les professeurs selon qu'ils accordent 20 % ou plus de leur temps de travail à l'enseignement et à la recherche et 15 % ou plus, à chacune de leurs quatre autres tâches. C'est la typologie 2 des professeurs des universités québécoises. Ce modèle sera expliqué en détail et soumis à une critique dans le douzième chapitre. Cette nouvelle typologie des professeurs a été aussi croisée avec la charge temporelle de travail pour donner naissance au Tableau 3.6, différenciant les données des enquêtes de 1991 et de 2003.

D'abord, en 1991, parmi les professeurs centrés sur une seule tâche, les enseignants, c'est-à-dire les professeurs consacrant 20 % ou plus de leur travail à l'enseignement, mais moins de 20 % à la recherche et moins de 15 % à chacune des quatre autres tâches, consacraient moins de temps à leur travail (39,9 heures) que les chercheurs et les directeurs de recherche (51 heures), que les chercheurs (49,3 heures), que les enseignants, chercheurs et directeurs de recherche (48,5 heures) et que les enseignants et chercheurs (46,6 heures) (Test de Scheffé : 1 # 2,4,6,8).

Utilisant ensuite les données colligées en 2003 et reprenant à notre compte le même modèle de classification des professeurs qu'en 1991, nous avons bâti la typologie 2 des professeurs que nous avons croisée avec leur charge temporelle de travail. Deux phénomènes sont apparus. D'une part, nous constatons qu'il n'existe à douze ans d'intervalle que peu de différence quant à la charge de travail des professeurs de sept des neuf types; cependant, les professeurs ayant été définis comme des fournisseurs de services internes à l'université ont une charge de travail plus lourde de 4,4 heures en 2002 (50,1 heures) qu'en 1991 (45,7 heures), alors que les chercheurs et encadreurs des étudiants auraient une charge allégée de 4,2 heures, leurs heures de travail étant passées de 51 heures en 1991 à 46,8 heures en 2003. Le premier phénomène pourrait s'expliquer par un N petit : 12 personnes. Le deuxième par l'emploi de la notion d'encadrement incluant le travail de soutien et d'aide effectué par les professeurs auprès des étudiants du 1^{er} cycle. D'autre part, contrairement à ce qui avait été démontré en 1991, il n'y a pas de différence significative, au seuil préfixé de $p < 0,05$, quant à la charge temporelle de travail des douze types de professeurs retenus. Le nombre plus restreint de répondants de certaines catégories pourrait expliquer en partie ce phénomène. Il n'est donc pas démontré qu'il existe une différence quant à la charge temporelle moyenne de travail durant l'année universitaire 2002-2003, selon les constellations de travail des professeurs et selon aussi qu'ils centrent leur travail sur une, deux, trois ou quatre tâches. S'il n'est pas établi de différence quant au temps que les professeurs y consacrent, ce travail pourrait cependant s'avérer plus complexe et plus difficile à gérer.

Conclusion

Nous tirons cinq conclusions principales de cette analyse de la charge temporelle de travail des professeurs :

- Au début des années 1990, la charge temporelle de travail des professeurs des universités du Québec se comparait globalement à celle que l'on retrouvait dans d'autres systèmes universitaires, au Canada, aux États-Unis et en Australie. Il en est probablement de même encore aujourd'hui, la charge temporelle de travail des professeurs ayant peu évolué tant au Québec qu'ailleurs.
- En 2002-2003, la charge temporelle globale de travail des professeurs demeure, en effet, globalement semblable à celle qu'ils avaient en 1990-1991, celle-ci étant de quelque 45 ou 46 heures en moyenne par semaine. Les professeurs continuent d'avoir une charge lourde, mais très inégalement répartie entre les individus, quelque 50 % ayant une charge de 30 à 49,9 heures, alors que 10 % ont une charge de moins de trente heures et que 40 % des professeurs disent avoir une charge de travail de cinquante heures et plus.
- La charge de travail des professeurs a été de 40 heures à la session d'été 1990, soit 20 % de moins que durant les sessions régulières d'automne 1990 et d'hiver 1991. Le même phénomène est réapparu durant l'année universitaire 2002-2003, l'écart restant globalement le même.
- Il n'est pas démontré que la charge annuelle de travail des professeurs varie selon leur type d'établissement d'appartenance, leur sexe et les étapes de leur carrière.
- Il est établi cependant que les professeurs en droit consacrent plus de temps à leur travail que leurs collègues en arts, que les titulaires d'un doctorat travaillent plus que leurs collègues sans doctorat et que les professeurs dégrevés d'enseignement pour mieux se consacrer à d'autres tâches ont une charge de travail plus lourde que leurs collègues non dégrevés.

Ce chapitre a permis de confirmer deux de nos trois hypothèses générales de recherche. Il est démontré d'abord que les professeurs des universités québécoises ne consacrent pas tous le même temps à leur travail et que la charge de travail des professeurs varie selon les individus. Il est établi ensuite qu'il n'existe que peu de différence entre la charge temporelle de travail des professeurs des universités québécoises en 1990-1991 et 2002-2003. Enfin, il n'est pas dit que tous les professeurs font la même chose. C'est ce thème complémentaire de la nature et de l'importance des tâches constitutives de la charge temporelle de travail que nous étudions dans le dernier chapitre de cette première partie.

CHAPITRE 4

DES TÂCHES VARIÉES AUXQUELLES LES PROFESSEURS CONSACRENT PLUS OU MOINS D'HEURES ET UNE PROPORTION PLUS OU MOINS GRANDE DE LEUR CHARGE DE TRAVAIL

Portée et limites de la recherche

Une thèse importante de Kogan *et al.* (p. 33) veut qu'il y ait eu, depuis le début des années 90, une tension et un changement d'équilibre entre les différentes tâches constitutives du travail professoral. Cette tension et ce nouvel équilibre existerait tant chez les individus que dans les établissements universitaires. À l'origine de ce chambardement se retrouveraient, entre autres, les travaux d'Ernest Boyer (1990) distinguant le *scholarship* de l'enseignement, le *scholarship* de la découverte, le *scholarship* de l'intégration et le *scholarship* de l'application. Nous avons donc retenu au départ cette hypothèse du changement d'équilibre entre les diverses tâches du travail professoral et procédé à une analyse comparée de l'importance relative que les professeurs des universités québécoises accordaient à leurs différentes tâches en 1990-1991 et en 2002-2003.

Les professeurs des universités parviennent sans trop de difficulté à établir un estimé de l'importance du travail qu'ils consacrent à chacune de leurs différentes tâches, qu'ils mesurent celles-ci en heures ou en proportion de leur charge de travail. Dans l'étude de ce sujet, le problème qui se pose est d'une autre nature. Il est en effet difficile pour les chercheurs, pour plusieurs raisons, de comparer la façon dont les professeurs des universités québécoises répartissent leur travail entre leurs différentes tâches avec celles des professeurs travaillant dans d'autres systèmes universitaires : d'une part, il n'existe pas de consensus quant à la nature des différentes tâches qui composent le travail professoral : par exemple, Lennards (1982) distingue quatre tâches et McInnis, cinq (1993), alors que Finkelstein *et al.* (1992) en retiennent six qui ne correspondent pas exactement à celles retenues dans les deux recherches québécoises de 1991 et de 2003. D'autre part, les périodes prises en compte diffèrent aussi et plusieurs recherches ne portent que sur les sessions régulières d'automne ou d'hiver durant lesquelles les professeurs assurent habituellement de l'enseignement. C'est dire que les données comparatives portant sur la proportion du travail que les professeurs disent consacrer à chacune de leurs tâches doivent être traitées avec précision et circonspection.

L'enquête de 2003 a permis de colliger directement deux types de données sur la répartition par les professeurs de leur travail en différentes tâches. Le premier type de données concerne la répartition du travail des professeurs durant les sessions régulières d'automne 2002 et d'hiver 2003. Le second décrit la répartition du travail des professeurs durant la session d'été 2002. Par des calculs simples, il a été facile dans un troisième temps d'établir la proportion de la charge temporelle que les professeurs disent avoir consacrée à chacune de leurs tâches durant l'ensemble de l'année 2002-2003, ainsi que de calculer le nombre d'heures par semaine qu'ils estiment, sur une base annuelle, avoir consacré à chacune de leurs tâches. Cette façon de faire est d'ailleurs semblable à celle qui a été utilisée lors de l'enquête de 1991.

Questions générales

Dans l'ensemble du travail professoral, quelle place occupe chacune des tâches d'enseignement, d'encadrement des étudiants, de recherche, de services internes, de services externes et de perfectionnement professionnel?

Sous-questions

- Comment se compare la répartition que font les professeurs des universités québécoises des six tâches constitutives de leur travail avec celle que font leurs collègues travaillant dans d'autres systèmes universitaires au Canada, aux États-Unis et ailleurs dans le monde?
- Au cours des douze dernières années, quels changements se sont produits dans la répartition du travail des professeurs des universités québécoises entre leurs différentes tâches? À douze ans d'intervalle, retrouve-t-on globalement les mêmes phénomènes, aux sessions régulières d'automne et d'hiver et à la session d'été?
- Quel nombre d'heures par semaine et quelle proportion de leur travail, les professeurs ont-ils consacrés à chacune de leurs tâches, sur une base annuelle, en 1990-1991 et 2002-2003? La situation est-elle demeurée globalement la même? Observe-t-on, au contraire, d'importants changements? Si oui, quels sont ces changements?
- Au-delà des moyennes et des écarts-types, comment se répartissent les professeurs quant à l'importance qu'ils accordent à chacune de leurs tâches, tant en 1990-1991 qu'en 2002-2003?

- Enfin, les professeurs consacrent-ils beaucoup de temps à des activités administratives, techniques et de secrétariat qui pourraient être faites avec avantage par d'autres types de personnel?

Plan de ce chapitre

Ce chapitre sur l'importance relative des tâches des professeurs des universités québécoises se compose de cinq parties :

- ❑ Nous rappelons d'abord les données colligées avant 2003, par différentes recherches, menées au Québec et ailleurs, et portant sur la répartition du travail des professeurs d'université entre leurs différentes tâches.
- ❑ Nous analysons ensuite, de façon comparative, la proportion de leur travail que les professeurs des universités québécoises ont dit avoir consacré à chacune de leurs six tâches durant les périodes suivantes : les sessions régulières de l'automne 1990 et de l'automne 2002; celles de l'hiver 1991 et de l'hiver 2003; celles des étés 1990 et 2002.
- ❑ Dans une troisième partie, nous comparons le nombre d'heures par semaine et la proportion de leur temps de travail que les professeurs estiment avoir consacrés à chacune de leurs six tâches au cours de l'ensemble des années universitaires 1990-1991 et 2002-2003.
- ❑ Nous procédons ensuite à une analyse de la répartition des professeurs quant à l'importance qu'ils disent avoir accordée à chacune de leurs tâches durant les mêmes années universitaires 1990-1991 et 2002-2003.
- ❑ Enfin, nous comparons les réponses fournies par les professeurs, en 1991 et en 2003, concernant le temps qu'ils estiment avoir consacré en moyenne chaque semaine, durant les sessions régulières d'automne et d'hiver, à des activités techniques, administratives et de secrétariat qui auraient pu, selon eux, être menées avec avantage par d'autres types de personnel.

4.1 Répartition du travail des professeurs entre différentes tâches, selon diverses enquêtes menées avant 2003, au Québec et ailleurs

Bien qu'une telle opération nous apparaissait au départ risquée, nous avons construit le Tableau 4.1. Celui-ci permet de comparer, sans chercher à être exhaustif, quelques résultats d'enquêtes menées, avant 2003, au Québec et ailleurs, sur la répartition par les professeurs de leur travail en différentes tâches, durant les sessions régulières d'automne et d'hiver pendant lesquelles les professeurs assurent habituellement de l'enseignement. Malgré des différences importantes dans la définition des tâches ainsi que dans les façons utilisées par les chercheurs pour différencier les types d'établissements, trois phénomènes principaux ressortent de la répartition des tâches des professeurs dans les **établissements universitaires de recherche**, au Canada, aux États-Unis et en Australie :

- 1) Si l'on additionne la tâche d'enseignement et celle de direction de recherche ou d'encadrement, la proportion du travail consacré à la tâche de formation des étudiants représente quelque 39 à 45 % du temps de travail.
- 2) La recherche, pour sa part, équivaut à une proportion de 29 % à 37 % de l'ensemble du temps de travail. Des six tâches des professeurs, c'est donc celle qui varie le plus d'une enquête à l'autre portant sur le travail des professeurs dans divers systèmes universitaires.
- 3) Enfin, les autres tâches prises comme un tout représentent 25 % à 30 % de l'ensemble du travail.

Ces dernières constituent ce que certains appellent les tâches connexes, accessoires, supplémentaires et marginales des professeurs (McInnis, 1996). En fait, dans tous les systèmes universitaires, bien qu'elles soient moins directement liées à la formation des étudiants et à l'avancement des connaissances qui sont les raisons d'être de l'université, ces tâches font maintenant partie intégrante du travail professoral. Elles sont trop importantes pour l'organisation universitaire et elles occupent trop de temps des professeurs pour être considérées comme de seconde importance.

TABLEAU 4.1
Proportion en % de la charge temporelle de travail consacrée à diverses tâches par les professeurs d'université durant les sessions d'enseignement, selon diverses enquêtes menées avant 2003, au Québec et ailleurs

ENQUÊTE	ENSEIGNEMENT	RECHERCHE	AUTRES TÂCHES			
1. Données québécoises			Administration	Services communautaires		
Enquête Lennards (1986)						
Établissements de recherche	41,0 %	30,0 %	16,0 %	12,0 %		
Bertrand <i>et al.</i> (1990-1991)			Direction de recherche	Services internes à l'université	Services externes	Perfectionnement
Ensemble des établissements	32,4 %	25,9 %	11,9 %	16,1 %	7,0 %	6,7 %
Établissements de recherche	30,5 %	25,5 %	14,0 %	15,9 %	7,0 %	6,6 %
2. Données canadiennes			Administration	Services		
Enquête Lennards (1986)						
Ensemble des établissements	49,0 %	26,0 %	14,0 %	11 %		
Établissements de recherche	45,0 %	29,0 %	12,0 %	15 %		
3. Données américaines					Développement professionnel	Consultation
Carnegie						
Ensemble des établissements*	54,0 %	27,0 %	5,0 %	14,0 %		
Établissements de recherche	44,0 %	37,0 %	14,0 %	14,0 %		
Finkelstein, Seal et Schuster (1992)						
Université de recherche						
Nouveaux professeurs	32,9 %	41,1 %	6,5 %	13,3 %	4,0 %	1,7 %
Anciens professeurs	38,6 %	34,8 %	6,0 %	13,4 %	6,1 %	3,3 %
4. Données australiennes						
McInnis, Powles et Anwil (1993)*	53,0 %	21,2 %	3,7 %	13,4 %	8,5 %	

* Ces données regroupent tous les professeurs du postsecondaire.

En somme, grâce à une démarche ayant permis de comparer plusieurs recherches à différentes époques et dans divers pays, nous avons pris conscience de l'importance d'éléments communs. Il reste qu'il y aurait quand même avantage pour les chercheurs de tous les pays de s'entendre sur des définitions communes et précises des tâches du travail des professeurs d'université. C'est cependant un défi considérable.

Un deuxième phénomène a été aussi identifié grâce au Tableau 4.1. Dans l'enquête menée en 1991, on constate de grandes ressemblances dans la façon dont les professeurs de tous les établissements et ceux des établissements principalement de 2^e et de 3^e cycle répartissent leur temps de travail entre quatre de leurs six tâches : les services internes, les services externes, le perfectionnement et, chose tout de même plus surprenante, la recherche. Mais les professeurs des établissements principalement de 2^e et 3^e cycle consacrent une proportion plus faible de leur temps de travail à l'enseignement (2,0 % de moins) et une proportion plus grande de leur temps à leur direction de recherche (2,0 % de plus) que leurs collègues de l'ensemble des établissements universitaires du Québec. Si la part semblable consacrée par les professeurs à la recherche dans

l'ensemble des établissements et dans les établissements plus développés en matière de 2^e et 3^e cycle peut surprendre, les deux différences observées s'expliquent facilement : dans les établissements principalement de 2^e et 3^e cycle, les professeurs consacrent une proportion plus grande de leur temps de travail à la direction de recherche et prennent ce temps sur leur enseignement. Nous nous demandons cependant si ces phénomènes sont structurels ou conjoncturels et s'ils existent toujours douze ans plus tard.

4.2 Analyse comparative de la proportion du travail que les professeurs consacrent à leurs différentes tâches (sessions régulières d'automne et d'hiver et session d'été des années universitaires 1990-1991 et 2002-2003)

Le Tableau 4.2 reprend d'abord les données déjà présentées dans le Tableau 4.1 en ce qui concerne la répartition du travail entre les différentes tâches des professeurs des universités québécoises durant les sessions régulières d'automne 1990 et d'hiver 1991. Celles-ci sont complétées par des données nouvelles sur la répartition relative des tâches des professeurs au cours de la session d'été 1990, ainsi que par les données recueillies à ce sujet pour les trois sessions de l'année universitaire 2002-2003.

Ce tableau nous permet d'identifier trois phénomènes :

- 1) Aux sessions d'automne et d'hiver 1990-1991 et 2002-2003, l'enseignement est la tâche la plus importante (32 et 34 % de l'ensemble du travail), suivie de la recherche (26 et 27 %). Ces deux tâches principales ont donc acquis un peu plus d'importance encore au cours des douze dernières années. Aux semestres d'automne 1990 et d'hiver 1991, la troisième tâche en importance était celle des services internes à l'université (avec 16 % de l'ensemble du travail), suivie de la direction de recherche (12 %). À l'automne 2002 et à l'hiver 2003, la nouvelle tâche d'encadrement (définie de façon plus large) occupe le troisième rang, représentant 16 % de l'ensemble du travail des professeurs, alors que les services internes viennent au quatrième rang, avec 13 % de l'ensemble du travail.

TABLEAU 4.2
Pourcentage du temps de travail consacré aux différentes tâches par les professeurs des universités québécoises durant les sessions régulières d'automne et d'hiver et durant les sessions d'été (1990-1991 et 2002-2003)

PÉRIODES	SESSIONS D'AUTOMNE ET D'HIVER		SESSION D'ÉTÉ	
	1990-1991*	2002-2003**	1990	2002***
TÂCHES DES PROFESSEURS				
Enseignement	32,3	33,8	15,0	9,3
Recherche	25,9	27,2	43,1	46,9
Directeur de recherche ou encadrement des étudiants	11,9	15,9	13,5	18,2
TOTAL : tâches académiques	70,0	76,9	71,6	74,4
Services internes à l'université	16,1	12,7	13,2	10,6
Services externes à l'université	7,0	5,5	6,3	5,6
Perfectionnement	6,7	4,9	8,8	9,3
TOTAL : autres tâches	30,0	23,1	28,4	25,5

* Source : Bertrand *et al.*, *op. cit.*, p. 99.

** N = 1116

*** N = 985

- 2) Au cours de la session d'été 1990, les tâches d'enseignement, de recherche et de direction de recherche des étudiants des cycles supérieurs représentaient respectivement 15 %, 43 % et 13,5 % de l'ensemble du travail. À la session d'été 2002, douze ans plus tard, l'enseignement ne représente plus que 9 % de la charge temporelle de travail, alors que la recherche et l'encadrement des étudiants se sont légèrement accrus, représentant 47 % et 18 % de l'ensemble du travail des professeurs. Il semble donc qu'au cours des sessions d'été, les professeurs consacrent de moins en moins de temps à l'enseignement. L'importance accrue de la recherche et de la direction de recherche pourrait en être une des causes. Mais, phénomène encore plus important, deux enquêtes montrent qu'il n'est pas vrai que les professeurs des universités québécoises consacrent l'ensemble de leur session d'été à la recherche. C'est un mythe qui ne résiste pas à l'observation empirique. D'une part, la recherche ne représente que 47 % du temps de travail, et la recherche et l'encadrement des étudiants, 65 % du temps de travail durant la session d'été 2002; d'autre part, les professeurs consacrent une partie de leur travail à chacune des trois autres tâches : près de 11 % aux services internes, moins de 6 % aux services externes et plus de 9 % à leur perfectionnement professionnel.

- 3) Enfin, contrairement à ce que l'analyse de l'environnement laissait prévoir dans le premier chapitre, la comparaison des données de 1990-1991 et de 2002-2003 montre que la tâche de services externes à l'université a perdu de l'importance, passant, au cours des sessions régulières, de 6,7 % et 4,9 % de l'ensemble du travail et, à la session d'été, de 6,3 % à 5,6 %. Enfin, la tâche de perfectionnement professionnel qui a perdu légèrement de son importance durant les sessions régulières d'automne et d'hiver (passage de 6,7 % à 4,9 %) aurait, pour compenser, du moins en partie, augmenté durant les sessions d'été, passant de 8,8 % à 9,3 % de l'ensemble du travail.

4.3 Nombre d'heures par semaine et % de leur travail que les professeurs consacrent à chacune de leurs six tâches (années universitaires 1990-1991 et 2002-2003)

Le Tableau 4.3 permet d'identifier le nombre d'heures par semaine et la proportion de l'ensemble de leur travail que les professeurs des universités québécoises estiment avoir consacrés à leurs différentes tâches durant les années universitaires 1990-1991 et 2002-2003. Ces changements s'expliquent évidemment par les différences déjà observées aux sessions régulières d'automne et d'hiver et durant la session d'été. À douze ans d'intervalle, quatre changements principaux méritent une attention particulière.

Le premier changement est une minime augmentation de la tâche hebdomadaire moyenne de recherche, celle-ci étant passée de 14,7 heures à 15,7 heures, ce qui correspond à un passage de 31 % à 33,8 % de la charge temporelle de travail des professeurs.

Le deuxième changement est une légère diminution du temps et de la proportion de l'ensemble du temps de travail consacrés par les professeurs des universités du Québec à leur tâche d'enseignement : le passage de 12,3 heures à 11,4 heures, ou la réduction de 27 % à 25 % de l'ensemble de la charge temporelle de travail. La place qu'occupe l'enseignement dans l'ensemble du travail demeure importante, même sur une base annuelle. Au Québec, à partir des données des enquêtes de 1991 et de 2003, on ne peut affirmer, comme tendent à le suggérer les enquêtes de Lennards (1986) et de Carnegie (1989) que l'enseignement représente 50 % du travail professoral. C'est une donnée essentielle pour comprendre le travail professoral et le gérer correctement, tant pour les professeurs eux-mêmes agissant, en tant que travailleurs professionnels jouissant d'une importante autonomie, que pour les unités de base, responsables de l'allocation du travail, et pour les établissements universitaires gérant de façon centralisée les conventions collectives.

Le troisième changement est l'importance de l'encadrement des étudiants : cette tâche occupait en moyenne, durant l'année universitaire 2002-2003, 7,8 heures par semaine, soit 16,9 % de l'ensemble du travail. En 1990-1991, définie de façon plus restrictive, la tâche de direction de recherche représentait 6 heures de travail par semaine, soit 12,5 % de l'ensemble du travail.

Enfin, la quatrième différence est une légère diminution des trois autres tâches, tant en heures qu'en proportion de l'ensemble du travail : réduction de 2,8 % de l'importance des tâches de services internes, de 1,1 % de celles des services externes et de 0,8 % de celles du perfectionnement professionnel, ces tâches représentant respectivement durant l'année universitaire 2002-2003, 12,2 %, 5,8 % et 6,5 % de la charge temporelle de travail des professeurs.

TABLEAU 4.3
Nombre d'heures par semaine et % du travail consacrés aux différentes tâches
par les professeurs des universités québécoises
(1990-1991 et 2002-2003)

PÉRIODE	ANNÉE UNIVERSITAIRE 1990-1991*			ANNÉE UNIVERSITAIRE 2002-2003**		
Tâches	Nombre d'heures	% de la tâche	Écart-type	Nombre d'heures	% de la tâche	Écart-type
Enseignement	12,3	27,2	15,8	11,4	25,0	14,3
Recherche	14,7	31,0	16,2	15,7	33,8	17,3
Directeur de recherche des étudiants (1990-1991) ou encadrement des étudiants (2002-2003)	6,0	12,5	Courbe non symétrique	7,8	16,9	Courbe non symétrique
Services internes à l'université	6,9	15,0	"	5,7	12,2	"
Services externes à l'université	3,2	6,9	"	2,6	5,8	"
Perfectionnement	3,3	7,3	"	2,9	6,5	"

* Source : Bertrand *et al.*, *op.cit.*, p. 91-99.

** N = 977. Ce N explique la différence avec la donnée fournie au Tableau 3.2. En effet, le N était alors de 1206.

4.4 Distribution des professeurs quant à l'importance relative qu'ils accordent à chacune de leurs tâches (années universitaires 1990-1991 et 2002-2003)

Les tableaux 4.4 et 4.5 complètent le portrait présenté dans la troisième partie, en décrivant comment se distribuent les professeurs quant à la proportion du temps de travail qu'ils disent avoir consacrée annuellement à chacune de leurs six tâches. Le Tableau 4.4 présente les résultats synthèses et servira de base, dans le douzième chapitre, pour établir une deuxième typologie des professeurs des universités basée sur l'importance relative qu'ils accordent à chacune de leurs tâches. Le Tableau 4.5 fournit les données primaires à la base du Tableau 4.4 et permet de pousser plus loin certaines analyses.

D'une part, comme le montre le Tableau 4.4, durant l'année universitaire 1990-1991, 67,6 % des professeurs des universités québécoises ont dit avoir consacré 20 % et plus de leur temps de travail à l'enseignement et 76,5 %, 20 % et plus à la recherche. Ce sont aussi 38 %, 33 %, 12 % et 11 % des professeurs qui disaient avoir consacré 15 % ou plus de leur temps à la direction de recherche, aux services internes à l'université, aux services externes et au perfectionnement professionnel (excluant les années sabbatiques). Douze ans plus tard, 66 % des professeurs consacrent 20 % et plus de leur travail à l'enseignement et 11 % disent accorder 15 % et plus de leur travail à leur perfectionnement professionnel. Une proportion plus grande (4,7 % de plus) des professeurs consacrent 20 % et plus de leur travail à leur tâche de recherche, soit 81,2 % des professeurs. Ce sont 17,3 % de plus, soit 55,4 % des professeurs qui disent consacrer 15 % ou plus de leur travail à la tâche d'encadrement des étudiants telle que redéfinie. Enfin, une proportion moins grande de professeurs (−6,3 % et −5,1 %) estiment consacrer 15 % et plus de leur travail à leurs tâches de services internes et de services externes à l'université.

TABLEAU 4.4
Standards retenus et % des professeurs des universités québécoises
qui, en fonction de ceux-ci, incluent chacune des tâches
dans leur constellation de travail (1990-1991 et 2002-2003)

Tâches	Standards retenus	1990-1991 *	2002-2003
Enseignement	20 % et plus	67,6 %	66,1 %
Recherche	20 % et plus	76,5 %	81,2 %
Direction de recherche ou encadrement des étudiants	15 % et plus	38,1 %	55,4 %
Services internes à l'université	15 % et plus	32,9 %	26,6 %
Services externes à l'université	15 % et plus	12,2 %	7,1 %
Perfectionnement professionnel	15 % et plus	11,4 %	10,6 %

* Source : Bertrand *et al.*, *op.cit.*, p. 106, 109 et 110.

D'autre part, le Tableau 4.5 permet de pousser encore plus loin l'analyse. En 2003, près de 50 % des professeurs estiment avoir consacré de 20 à 39,9 % de leur travail à la tâche d'enseignement, alors que 16 % disent avoir consacré à cette tâche, sur une base annuelle, 40 % et plus de leur travail et 6 %, 50 % et plus. C'est dire que certains professeurs concentrent leur travail sur l'enseignement. Pour sa part, la tâche d'encadrement est remplie par 96 % des professeurs, 21 % affirmant y consacrer 25 % et plus de l'ensemble de leur travail. Alors que plus de 80 % des professeurs disent consacrer 20 % et plus de leur travail à la recherche, 37 % affirment consacrer à cette tâche 40 % et plus de leur charge de travail et 20 %, 50 % ou plus. C'est dire que certains professeurs font de la recherche leur principale activité. Ce sont aussi 13 % des professeurs qui disent consacrer 25 % et plus de leur charge temporelle de travail à leur tâche de services internes à l'université, alors que près de 11 % affirment ne consacrer aucune partie de leur travail à cette tâche. Pour leur part, 7 % des professeurs soutiennent qu'ils consacrent 15 % et plus de leur travail à leur tâche de services externes, alors que 31 % affirment n'investir aucun temps dans cette tâche. Enfin, chose tout de même surprenante, 23 % des professeurs ont dit n'avoir consacré aucun temps à leur perfectionnement, alors que 3 % ont affirmé avoir consacré à cette tâche 25 % ou plus de leur travail, alors qu'ils n'étaient pas en année sabbatique. Structurelle plus que conjoncturelle, cette modulation aboutit à divers équilibres individuels des tâches qu'en partie gérées par les unités de regroupement des professeurs et les établissements universitaires. Nous pousserons plus loin les analyses de ces données dans la deuxième partie de cet ouvrage.

TABLEAU 4.5
Distribution en % des professeurs des universités québécoises, selon l'importance relative qu'ils estiment avoir accordée à leurs six tâches (1990-1991 et 2002-2003)

Proportion du temps en %	Enseignement		Recherche		Directeur de recherche ou encadrement des étudiants		Services internes à l'université		Services externes à l'université		Perfectionnement	
	1990-1991*	2002-2003	1990-1991	2002-2003	1990-1991	2002-2003	1990-1991	2002-2003	1990-1991	2002-2003	1990-1991	2002-2003
Aucun temps	2,0	2,0	4,2	4,4								
Du temps mais moins de 20 %	30,4	31,8	22,3	14,4								
De 20 % à 39,9 %	48,3	49,7	48,3	44,2								
De 40 % à 49,9 %	9,7	10,2	15,1	16,8								
50 % et plus	9,6	6,1	13,1	20,2								
Aucun temps					22,7	3,9	6,9	10,7	25,7	31,1	21,6	23,2
Du temps mais moins de 15 %					39,3	40,7	60,2	62,6	62,1	61,7	67,0	66,2
De 15 % à 24,99 %					24,5	34,4	15,3	13,5	9,0	5,2	9,4	7,9
25 % et plus					13,5	21,0	17,6	13,1	3,2	1,9	2,1	2,7

* Source : Bertrand *et al.*, *op.cit.*, p. 106, 109 et 110.

4.5 Temps consacré par les professeurs à des activités techniques, administratives et de secrétariat qui auraient pu être réalisées avec avantage par d'autres types de personnel (sessions régulières d'automne et d'hiver des années universitaires 1990-1991 et 2002-2003)

Les tableaux 4.5 et 4.6 présentent les données colligées à ce sujet en 1991 et en 2003. Selon le Tableau 4.6, les professeurs des universités québécoises ont dit avoir consacré 6,7 heures en moyenne par semaine, durant les sessions d'automne 1990 et d'hiver 1991, à des activités qui auraient pu être menées avec profit par d'autres types de personnel. Commentant ces résultats, les chercheurs de l'Université du Québec ont fait remarquer (Bertrand *et al.*, 1994) que les professeurs consacraient alors plus de temps à ce type d'activité qu'à leur prestation directe d'enseignement (autour de 5 heures). En 2003, en référence aux mêmes sessions régulières, les professeurs estiment avoir consacré 8,4 heures en moyenne à ce même type d'activité. C'est 1,7 heure de plus, en moyenne, qu'en 1990-1991. L'écart-type a aussi augmenté, indiquant une dispersion encore plus grande des professeurs à ce sujet. Le Tableau 4.7 complète l'analyse de ce phénomène. Il nous apprend qu'en 1990-1991, 15 % des professeurs disaient n'avoir consacré aucun temps à ce type d'activité, alors que 34 % disaient consacrer à celles-ci 10 heures et plus par semaine. En 2002-2003, ils ne sont plus que 4 % à dire ne consacrer aucun temps à ce type d'activité, alors que 35 %, disent consacrer 10 heures et plus à ce type d'activité qui pourraient être menées par d'autres types de personnel.

De plus, répondant à une autre question, 72 % des professeurs des universités québécoises se sont dits tout à fait d'accord (39,7 %) ou assez d'accord (32,6 %) avec l'énoncé suivant : « Mon travail comporte plusieurs activités techniques, administratives et de secrétariat dont j'aimerais être déchargé ».

TABLEAU 4.6
Nombre d'heures par semaine consacrées par les professeurs des universités québécoises à des activités techniques, administratives ou de secrétariat qui auraient pu être menées par d'autres types de personnel, (sessions régulières d'automne et d'hiver 1990-1991 et 2002-2003)

Enquête	Temps consacré	Écart-type
1991	6,7 heures	6,17 Courbe non symétrique
2003*	8,4 heures	17,8 Courbe non symétrique

* N = 1134

TABLEAU 4.7
Distribution en % des professeurs des universités québécoises selon le temps qu'ils estiment avoir consacré à des activités techniques, administratives et de secrétariat qui auraient pu être menées par d'autres types de personnel (session d'automne et d'hiver 1990-1991 et 2002-2003)

Enquête	Pas de temps	1 à 4 heures	5 heures	5,1 à 9,9 heures	10 heures	Plus de 10 heures
1991	14,7 %	23,9 %	21,5 %	5,9 %	20,9 %	13,2 %
2003*	4,0 %	28,7 %	21,4 %	10,7 %	19,4 %	15,9 %

*N = 1134

Conclusion

Plusieurs conclusions se dégagent de ce quatrième chapitre consacré à l'analyse de la répartition des tâches du travail des professeurs des universités québécoises durant les années universitaires 1990-1991 et 2002-2003. Nous isolons les éléments suivants :

- Globalement, les professeurs des universités québécoises répartissent l'ensemble de leur travail entre leurs différentes tâches de façon assez semblable à la répartition générale que l'on observe chez les professeurs d'autres systèmes universitaires.
- Sur une période de douze ans, allant de 1991 à 2003, on ne constate que des changements mineurs dans la répartition des différentes tâches des professeurs des universités québécoises : légère augmentation de la tâche de recherche; faible diminution de la tâche d'enseignement; minime diminution des services internes à l'université, des services externes et du perfectionnement professionnel. Ce constat ne signifie pas cependant que la nature de chacune des tâches n'a pas changé; ni d'ailleurs le rejet de la thèse de Kogan de la tension et du déséquilibre entre les tâches. Ce thème particulier sera mieux traité dans le onzième chapitre.
- En 2002-2003, les tâches d'enseignement, d'encadrement des étudiants et de recherche des professeurs représentaient quelque 76 % de l'ensemble du travail des professeurs, alors que l'autre 24 % était consacré aux trois autres tâches de services internes à l'université, de services externes à l'université et de perfectionnement professionnel.
- Pendant les sessions régulières d'automne et d'hiver, l'enseignement est la tâche la plus importante, représentant près de 34 % de l'ensemble du travail professoral.
- Toutefois, sur une base annuelle, la tâche de recherche reste, comme en 1990-1991, la plus importante des six tâches (33,8 %), plus importante, tout de même, de près de 9 % que la tâche d'enseignement (25,0 %).

- Au-delà des moyennes dont il faut se méfier, nous avons décrit la façon dont les professeurs se distribuent par rapport à l'importance du temps de travail qu'ils consacrent à chacune de leurs tâches. L'importance accordée à chacune des tâches diffère de façon importante selon les individus. C'est dire que les tâches sont modulées.
- Ces données connues, nous défendons, pour notre part, la position que les six tâches identifiées sont essentielles. D'abord, les tâches d'enseignement, de recherche et d'encadrement des étudiants (incluant les directions de recherche) font partie de la raison d'être de l'université et constitue le « corps principal » du travail professoral. Ensuite, à cette époque de développement sans précédent des connaissances, il serait absurde de soutenir que la tâche de perfectionnement professionnel des professeurs puisse être abandonnée et même réduite de façon substantielle. Si l'on prend aussi la peine d'analyser les activités que l'on trouve dans la tâche de services internes (diriger des unités ou des programmes, participer à des rencontres de travail, faire du développement pédagogique, etc.), il appert que les professeurs ne sauraient non plus, sans inconvénient majeur pour eux et pour leur établissement, se départir entièrement de la tâche de services internes à l'université. Enfin, il est difficile de demander aux professeurs d'abandonner complètement la tâche de services externes à l'université qui n'occupe même pas 6 % de leur travail : ce serait les confiner dans une tour d'ivoire, priver les organismes subventionnaires et les associations scientifiques et professionnelles de ressources essentielles et aller à contre-courant des politiques mises de l'avant, tant à Québec qu'à Ottawa, au cours des dernières années pour favoriser le partenariat des universités et des organisations publiques ou privées qui sont des agents importants du développement économique, social et culturel.
- Il n'existe pas de critères permettant d'établir quelle importance relative l'ensemble des professeurs et chacun des professeurs doivent consacrer à chacune de leurs tâches. Toutefois, dans l'ensemble du système universitaire québécois, la répartition du travail entre les différentes tâches nous apparaît globalement adéquate, bien qu'il soit pertinent de s'interroger sur l'iniquité interpersonnelle que cette répartition génère.
- Aux sessions d'automne 2002 et d'hiver 2003, les professeurs estimaient consacrer 8,4 heures, soit plus qu'à leur prestation de cours, à des activités techniques, administratives et de secrétariat qui auraient pu, selon eux, être menées avec profit par d'autres types de personnel. C'est une donnée de première importance, parce que les professeurs d'université, comme les autres professionnels, ont besoin, pour être véritablement productifs, d'être appuyés par un personnel adéquat de soutien. C'est, avec l'organisation du travail, une des pistes importantes que nous proposons d'explorer plus en profondeur pour rendre les professeurs d'université à la fois plus heureux et plus productifs.

Ce quatrième chapitre nous a donc permis de découvrir l'importance relative que les professeurs des universités du Québec estiment avoir consacrée à chacune de leurs tâches. Pour mieux comprendre encore la nature et l'importance de ce travail, il s'avère essentiel de pousser plus loin l'analyse de chaque tâche et d'identifier aussi la nature et l'importance des activités qui composent chacune d'elles. C'est à cette opération que nous consacrerons la seconde partie de ce rapport.

DEUXIÈME PARTIE

DIVERSITÉ ET ÉVOLUTION DES ACTIVITÉS CONSTITUTIVES ET DES CARACTÉRISTIQUES DES SIX TÂCHES DU TRAVAIL PROFESSORAL

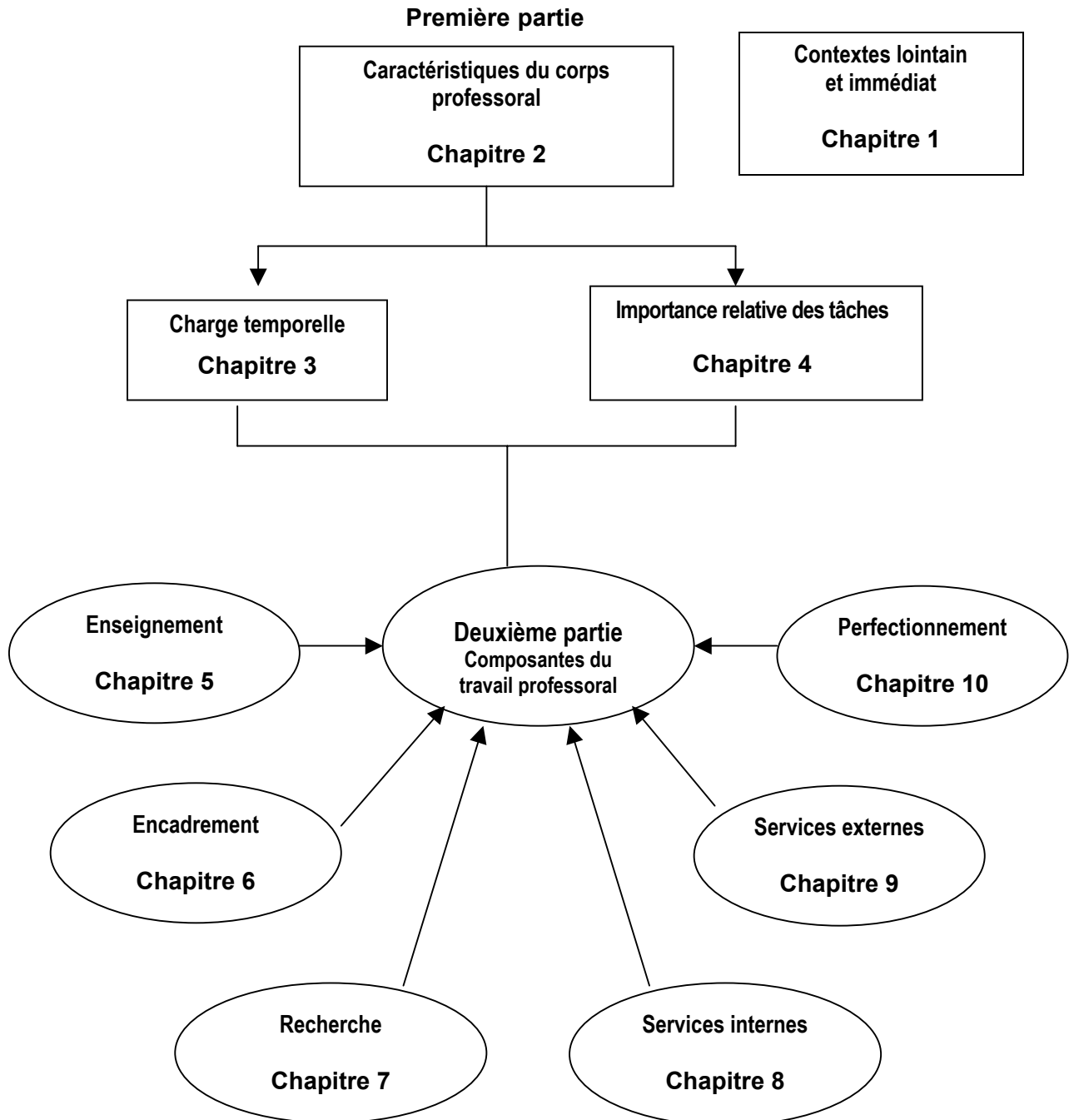
Les notions de « tâches » et d'« activités » sont les unités quotidiennes de référence des professeurs des universités : *j'enseigne le mardi matin et le jeudi soir; je prépare mes cours la fin de semaine; je rencontre habituellement mes étudiants de 2^e et de 3^e cycle le lundi après-midi et le jeudi soir; je participe dix fois par année à une assemblée départementale, le premier mercredi du mois, en après-midi, etc.* Mais, d'autres activités trouvent plus difficilement leur place dans un calendrier fixe : *j'ai participé cette année, pendant trois jours, à un comité d'évaluation d'un organisme subventionnaire pancanadien; j'ai consacré le mois d'août à la préparation d'une demande de subvention; j'annote et je résume les articles traitant de mes objets de recherche dès leur parution dans des revues spécialisées; j'écris sur demande des lettres de référence, etc.*

Dans la deuxième partie de ce rapport, nous analysons chacune des tâches des professeurs des universités québécoises, rappelant leur importance relative, dégagant leurs composantes, décrivant quelques-unes de leurs plus importantes caractéristiques et analysant les variations observées dans chacune d'elles par rapport aux variables organisationnelles et socioprofessionnelles déjà mentionnées. Cette seconde partie est donc composée de six chapitres, portant chacun sur une des tâches : l'enseignement, l'encadrement des étudiants, la recherche, les services internes à l'université, les services externes à l'université et le perfectionnement professionnel. Le Schéma heuristique 2 articule ces chapitres entre eux et avec la première partie.

Dans cette seconde partie, nos analyses portent principalement sur les données de 2003, mettant d'abord en relief les phénomènes d'ensemble et les variations observées entre les professeurs. À l'occasion, nous retracerons aussi l'évolution survenue au cours des douze dernières années. Les nombreuses dimensions de chaque tâche, le cadre restreint de ces chapitres et notre désir de préserver l'unité intrinsèque de ceux-ci ne nous permettent pas d'analyser à fond chacune des composantes et des caractéristiques de ces tâches, en fonction de l'ensemble des variables organisationnelles et socioprofessionnelles susceptibles d'expliquer les variations observées. Nous tenons cependant habituellement compte de quatre variables : le type d'établissement défini par rapport à la proportion de l'ensemble des étudiants poursuivant des études de 2^e et de 3^e cycle, le domaine d'enseignement et de recherche des professeurs, leur sexe et les étapes de leur carrière. La formulation des questions nous permet dès l'introduction de faire le choix des variables retenues que nous ne justifions cependant que plus loin, dans chacun des développements des chapitres.

SCHÉMA HEURISTIQUE 2

STRUCTURE DE LA DEUXIÈME PARTIE : DIVERSITÉ ET ÉVOLUTION DES ACTIVITÉS CONSTITUTIVES ET DES CARACTÉRISTIQUES DES SIX TÂCHES DU TRAVAIL PROFESSORAL



Dans cette seconde partie, nous présentons des données abondantes, riches et inédites qui permettent d'apporter un nouvel éclairage dans des débats de fond qui animent encore à l'occasion le monde universitaire : importance relative et coordination de l'enseignement et de la recherche; pondération des tâches plus académiques d'enseignement, de recherche et d'encadrement des étudiants avec les tâches de services internes, de services externes et de perfectionnement professionnel; modulation individuelle ou organisationnelle des tâches; importance, rôle et pertinence des dégrèvements d'enseignement; raisons d'être de certaines activités constitutives des services internes à l'université; différenciation des diverses clientèles servies dans le cadre de la tâche de services externes à l'université; variation des modalités de perfectionnement, etc.

En conclusion, nous prenons position, distinguant les données empiriques fournies par l'enquête et les réflexions personnelles ou jugements de valeurs, en partie subjectifs, bien que s'appuyant sur certaines données. Lieux par excellence de la critique, le monde universitaire et le travail professoral ne peuvent échapper à cette dynamique de remise en question qui est une condition *sine qua non* à l'efficiency et au progrès.

CHAPITRE 5

L'ENSEIGNEMENT, UNE TÂCHE PARMi D'AUTRES, COMPLEXE ET FORTEMENT MODULÉE

Portée et limites de la recherche

Les enquêtes de 1991 et de 2003 ont permis de colliger des données compatibles sur plusieurs dimensions complémentaires de la tâche d'enseignement : importance relative de la tâche d'enseignement mesurée en heures et en proportion de l'ensemble du travail; variations observées chez les professeurs; variables organisationnelles et professionnelles susceptibles d'expliquer les variations observées dans cette tâche de base; nombre de cours donnés par les professeurs sur une base annuelle; importance des dégrèvements d'enseignement et raisons d'être de ceux-ci; proportion des cours offerts au 1^{er} cycle et aux 2^e et 3^e cycles; etc.

Lors de l'enquête de 1991, des informations ont été ramassées sur la diversité des cours offerts, l'importance des nouveaux cours et des mises à jour systématiques de cours ainsi que sur la participation des professeurs à des projets de développement pédagogique et à l'enseignement réalisé en équipe. Dans le cadre de l'enquête de 2003, ces derniers objets d'étude n'ont pas été retenus, mais de l'information a été colligée sur deux thèmes essentiels : les méthodes pédagogiques utilisées par les professeurs; l'importance qu'occupent, dans la tâche d'enseignement, les technologies de l'information et des communications (TIC).

Comme nous l'avons déjà signalé dans l'introduction de ce rapport, l'enquête de 2003 a posé directement des questions aux professeurs sur les heures de travail consacrées à la prestation directe d'enseignement et aux autres activités de la tâche d'enseignement, sans différencier, comme dans la recherche de 1991, la nature de chacune d'elle : préparation de cours, encadrement des étudiants, évaluation des apprentissages, gestion courante. Ces données s'ajoutent aux informations aussi recueillies sur le temps de travail et sur la proportion de celui-ci qui est consacrée à l'enseignement. C'est dire que le questionnaire de 2003 aurait pu permettre de recueillir une double information quant au temps que les professeurs consacrent à cette tâche et de valider ainsi les résultats obtenus concernant l'importance de cette tâche. Malheureusement, une certaine ambiguïté dans les questions 27 et 28 a donné des résultats aberrants concernant le temps de travail consacré par les professeurs aux activités de la tâche d'enseignement autre que la prestation directe d'enseignement. Il semble bien que certains professeurs aient répondu à ces questions en donnant le nombre d'heures par session ou par année

plutôt que le nombre moyen d'heures par semaine, comme il était mentionné dans les consignes de ces deux questions.

Dans le but de distinguer, dans les questions 27 et 28, les données valides et les données aberrantes, nous avons référé aux conventions collectives ou aux contrats de travail des professeurs, fixant à quatre, cinq ou six cours par année, leur tâche nominale d'enseignement. Bien que cette charge s'élève à six cours dans quatre établissements seulement, nous avons quand même retenu, pour tous les établissements, les professeurs qui disaient avoir consacré 18 heures ou moins par semaine à leur prestation de cours à tous les cycles. À la suite de cette opération, 903 répondants ont été retenus. C'est une limite à cette recherche que nous n'avons pu éviter. Cette opération nous a permis de colliger avec une bonne exactitude le nombre de cours donnés par les professeurs. Les données recueillies au sujet des autres activités d'enseignement ne nous apparaissent pas dignes de confiance et ne sont donc pas rapportées dans ce rapport.

Questions générales

Durant l'année universitaire 2002-2003, quelle a été l'importance de la tâche d'enseignement des professeurs des universités québécoises? Quelle a été aussi la nature de cette tâche? Au cours des douze dernières années, celle-ci a-t-elle changé, tant dans sa dimension quantitative (temps ou proportion de temps qui lui est consacré) que qualitative (nature du travail réalisé)?

Sous-questions

Au cours des sessions régulières d'automne et d'hiver, de la session d'été et de l'ensemble des années universitaires 1990-1991 et 2002-2003, quelle a été l'importance relative de la tâche d'enseignement? Observe-t-on des variations importantes quant à l'importance que les professeurs disent consacrer à cette tâche? Enfin, quelles différences retrouve-t-on (à douze ans d'intervalle) quant à l'importance accordée à cette tâche par les professeurs?

Existe-t-il aussi des différences statistiquement significatives quant à l'importance que les professeurs disent avoir accordée, au cours de l'année universitaire 2002-2003, à leur tâche d'enseignement, selon le type d'établissement auquel ils appartiennent, leur domaine d'enseignement et de recherche, leur sexe et l'étape de la carrière?

- Quelles opinions ont les professeurs au sujet de l'importance, de la nature et des composantes de leur tâche d'enseignement?

- Durant l'année universitaire 2002-2003, combien de cours ont été donnés, en moyenne, par les professeurs? Observe-t-on chez les professeurs de grandes variations quant au nombre de cours donnés? Quels liens existe-t-il entre le nombre de cours donnés par ceux-ci et les dégrèvements d'enseignement qu'ils ont obtenus pour se consacrer à d'autres tâches? Durant la même période, quelle proportion des professeurs des universités québécoises a obtenu un ou des dégrèvements d'enseignement? À quelles fins ont été accordés ces dégrèvements?
- Quelle proportion de leur enseignement les professeurs des universités québécoises consacrent-ils aux cours de 1^{er} cycle et à ceux des 2^e et 3^e cycles? Existe-t-il des différences importantes dans la façon dont les professeurs répartissent leur enseignement au 1^{er} cycle et aux 2^e et 3^e cycles, selon le type d'établissement et le domaine d'enseignement et de recherche?
- À quelles méthodes pédagogiques les professeurs font-ils principalement appel? Existe-t-il des différences significatives quant aux choix que les professeurs font des méthodes pédagogiques, selon le type d'établissement d'appartenance, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière?
- Au sein de leur tâche d'enseignement, à quelles technologies de l'information et des communications les professeurs font-ils appel? Quelle est, selon les professeurs, l'utilité de ces technologies par rapport à chacune des activités de la tâche d'enseignement? Quel est, selon eux, l'apport de ces technologies à la tâche d'enseignement prise comme un tout, à sa transformation, à la satisfaction au travail des professeurs et au développement des étudiants?

Plan de ce chapitre

Ce chapitre sur la tâche d'enseignement des professeurs des universités québécoises se compose de sept parties.

- ❑ La première rappelle d'abord l'importance relative que les professeurs accordent à la tâche d'enseignement au cours des différentes sessions et des années universitaires 1990-1991 et 2002-2003; elle dégage ensuite les variations observées chez les professeurs quant à l'importance qu'ils accordent à cette tâche.
- ❑ La deuxième analyse les variations observées quant à l'importance de cette tâche, selon le type d'établissement d'appartenance des professeurs, leur domaine d'enseignement et de recherche, leur sexe et les étapes de leur carrière (année universitaire 2002-2003).

- ❑ La troisième dégage diverses perceptions que les professeurs ont de leur tâche d'enseignement.
- ❑ La quatrième présente d'abord le nombre de cours donnés par les professeurs pendant l'année universitaire 2002-2003; elle décrit ensuite la proportion des professeurs dégrevés d'une partie ou de la totalité de leur enseignement; enfin, elle dégage les raisons principales pour lesquelles ces dégrèvements ont été accordés.
- ❑ La cinquième partie départage, pour la période de 1989-1990 et 1990-1991 et pour celle de 2002-2003, les cours donnés par les professeurs au 1^{er} cycle et aux 2^e et 3^e cycles.
- ❑ La sixième mesure l'importance accordée par les professeurs aux méthodes pédagogiques.
- ❑ Enfin, la septième évalue l'utilisation que les professeurs font des TIC.

5.1 Rappel de l'importance relative que les professeurs accordent à la tâche d'enseignement et analyse des variations observées à ce sujet entre les professeurs (années universitaires 1990-1991 et 2002-2003)

Comme nous l'avons déjà rapporté dans le quatrième chapitre, les professeurs des universités québécoises estimaient consacrer, durant l'année universitaire 1990-1991, 12,15 heures par semaine à leur tâche d'enseignement, soit 27 % de leur travail. Douze ans plus tard, en 2003, les professeurs de ces mêmes établissements affirment avoir consacré à cette même tâche 11,4 heures en moyenne par semaine, ce qui représente 25 % de l'ensemble de leur travail. Cette donnée a été construite par un calcul simple, multipliant le nombre total d'heures consacrées au travail par la proportion de l'ensemble de leur travail que les professeurs disent avoir consacré à l'enseignement.

Le Tableau 5.1 présente d'abord les données colligées à ce sujet pour les diverses sessions au cours des deux années prises en compte, alors que le Tableau 5.2 analyse la façon dont se sont distribués les professeurs quant à la proportion du temps de travail qu'ils disent avoir consacré à cette tâche durant les années universitaires 1990-1991 et 2002-2003. Les professeurs ont dit avoir consacré à leur enseignement 16,4 heures par semaine ou 33,8 % de leur travail aux sessions régulières d'automne 2002 et d'hiver 2003, soit une légère hausse par rapport à l'importance de cette tâche chez leurs prédécesseurs en 1990-1991. Cependant, ce ne sont que 3,6 heures par semaine ou 9,3 % du temps de travail que les professeurs des universités disent avoir consacré à la tâche d'enseignement à la session d'été 2002, soit une baisse de 5,7 % par rapport à la session d'été 1990. C'est dire que la légère baisse constatée du temps consacré à l'enseignement sur une base annuelle tient au fait qu'il y a eu baisse du temps consacré à cette tâche durant la session d'été. Le phénomène reste à expliquer. La diminution du nombre de professeurs jumelée au développement de la recherche et de la direction de recherche pourrait suffire à expliquer une bonne partie de ce phénomène. De plus, comme le montre le Tableau 5.2, au cours de l'année universitaire 2002-2003, 2 % seulement des professeurs disent n'avoir consacré aucun temps à l'enseignement et 32 % affirment consacrer à cette tâche du temps, mais moins de 20 % de leur charge de travail, alors que 16 % disent y investir 40 %, dont 6 %, 50 % et plus. C'est dire que, sur une base annuelle, 6 % seulement des professeurs consacrent 50 % ou plus de leur temps de travail à l'enseignement tel que défini, de façon restrictive, alors que l'on entend souvent dire, même en milieu universitaire, que la tâche d'enseignement représente quelque 50 % du travail professoral. D'ailleurs, en 1990-1991, moins de 10 % des professeurs disaient consacrer à l'enseignement 50 % ou plus de leur temps de travail.

TABLEAU 5.1
Nombre d'heures par semaine et % du travail consacrés à l'enseignement
par les professeurs des universités québécoises
(1990-1991 et 2002-2003)

	Sessions d'automne et d'hiver		Session d'été		Année universitaire	
	1990-1991*	2002-2003	1990-1991	2002-2003	1990-1991	2002-2003
Nombre d'heures par semaine	16,1	16,4 **	6,0	3,6***	12,15	11,4
% du temps de travail	32,2	33,8	15,0	9,3	27,2	25,0****

* Sources : Bertrand *et al.*, *op.cit.*, p. 99.

** N = 1100

*** N = 968

**** N = 977

TABLEAU 5.2
Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant à la
proportion de leur travail consacrée à l'enseignement
(1990-1991 et 2002-2003)

Pourcentage de la charge temporelle de travail consacrée à cette tâche (en %)	0	1 à 19,9	20 à 39,9	40 à 49,9	50 et +
Distribution en %des professeurs 1990-1991*	2,0	30,4	48,0	9,7	9,6
2002-2003**	2,0	31,8	49,7	10,2	6,1

* Sources : Bertrand *et al.*, *op.cit.*, p. 92.

** N = 977

5.2 Variations observées de l'importance que les professeurs accordent à l'enseignement, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière (année universitaire 2002-2003)

Lors de l'enquête de 1991, les chercheurs ont essayé, avec un succès mitigé, d'expliquer, à l'aide d'une régression multiple, pourquoi les professeurs consacraient une proportion plus ou moins grande de leur travail à leur tâche d'enseignement. Le portrait s'est compliqué, sans gagner en clarté. Deux phénomènes ont alors été identifiés : d'abord, les professeurs qui enseignent dans des établissements universitaires principalement de 1^{er} cycle consacrent une proportion plus importante de leur travail à l'enseignement, soit 33,5 %, que leurs collègues travaillant dans les établissements mixtes (25 %) ou dans les établissements principalement de 2^e et 3^e cycle (26 %); ensuite, les professeurs qui sont à la première étape de leur carrière consacrent une proportion plus importante de leur travail à leur tâche d'enseignement, soit 35,4 %, que leurs collègues au cœur de leur carrière (30 %). Il n'avait pas cependant été démontré que les professeurs en fin de carrière avaient une tâche d'enseignement plus ou moins importante (34,3 %) que leurs collègues en début de carrière (35,4 %). Cette piste nous a guidés dans le choix des variables organisationnelles et socioprofessionnelles prises en compte pour procéder à l'étude des données de l'année universitaire 2002-2003.

Le Tableau 5.3 permet d'analyser la proportion du temps de travail que les professeurs des universités du Québec estiment consacrer à l'enseignement durant l'année universitaire 2002-2003, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière. Les deux phénomènes identifiés en 1991 ressortent à nouveau de l'enquête de 2003.

D'une part, les professeurs des établissements prioritairement de 2^e et 3^e cycle consacrent une proportion moins grande de leur travail à leur tâche d'enseignement (23,7 %) que leurs collègues des autres établissements moins développés en matière de 2^e et de 3^e cycle (27,6 %) ($F = -3,99$ et $p < 0,0001$). Enfin, les nouveaux professeurs consacrent une proportion plus grande de leur temps de travail à l'enseignement (27,5 %) que leurs collègues étant déjà parvenus au cœur de leur carrière (23,7 %) (Test de Scheffé : 1 # 2). Enfin, comme en 1991, il n'est pas démontré que les nouveaux professeurs se différencient à ce sujet (27,5 %) de leurs collègues en fin de carrière (24,6 %).

TABLEAU 5.3
Pourcentage du temps de travail alloué à l'enseignement par les professeurs des universités québécoises, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière (2002-2003)

	%
1. TYPE D'ÉTABLISSEMENT	
A. ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT ($F = -3,99$ $p < 0,0001$)	
1. De 2 ^e et de 3 ^e cycle	23,7
2. Autres	27,6
B. LANGUE PRINCIPALE D'ENSEIGNEMENT ($F = 2,08$ $p = 0,0386$)	
1. Français	24,5
2. Anglais	26,9
2. DOMAINES D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE ($F = 9,06$ $p < 0,0001$)	
1. Administration	30,2
2. Arts	25,6
3. Droit	28,9
4. Éducation	25,1
5. Lettres	27,3
6. Médecine	13,9**
7. Paramédical	26,9
8. Périmédical	26,4
9. Sciences appliquées	27,5
10. Sciences humaines	25,2
11. Sciences pures	23,4
TEST DE SCHEFFÉ = 6 # 1,2,3,4,5,7,9,10,11	
3. SEXE ($F = 0,50$ $p = 0,6150$)	
1. Femme	24,7
2. Homme	25,2
4. ÉTAPE DE LA CARRIÈRE ($F = 6,50$ $p < 0,05$)	
1. 6 ans et moins	27,5
2. 7 à 24 ans	23,7
3. 25 ans et plus	24,6
TEST DE SCHEFFÉ = 1 # 2	

* N = 977

** Une organisation différente du travail pourrait expliquer cette seule différence significative.

D'autre part, nous avons découvert que les professeurs des établissements anglophones consacrent à l'enseignement une proportion plus importante de leur travail (26,9 %) que leurs collègues des établissements francophones (24,5 %) ($F = 2,08$ et $p = 0,0386$). Enfin, aucune différence significative n'a été démontrée statistiquement quant à la proportion du travail que les professeurs consacrent à la tâche d'enseignement selon leur sexe (femme = 24,7 %; homme = 25,2 %); ni selon les secteurs d'enseignement et de recherche, à l'exception de la médecine où l'organisation du travail est différente et où la proportion du travail consacrée à l'enseignement est moindre que celle que l'on retrouve dans neuf des dix autres domaines d'enseignement et de recherche. La proportion du temps consacré à l'enseignement est de 14 % seulement en médecine, alors qu'elle est, dans les autres domaines, de 23 % à 30 % du travail.

5.3 Perception par les professeurs de leur tâche d'enseignement

L'enquête de 2003 a permis de mesurer le degré d'accord des professeurs avec une série d'énoncés généraux portant sur des caractéristiques fondamentales de la tâche d'enseignement. Le Tableau 5.4 présente en un coup d'œil les résultats obtenus. Pour faciliter leur lecture, nous avons regroupé les énoncés en trois groupes : le premier traite de l'importance de la tâche d'enseignement et de son adaptation aux besoins des différentes clientèles étudiantes; le deuxième cherche à distinguer deux conceptions de l'enseignement (celle qui est orientée sur la transmission de connaissances spécialisées et celle qui est axée principalement sur le développement de compétences humaines et professionnelles des étudiants); enfin, le troisième groupe permet aux professeurs de définir leur rôle en tant qu'intermédiaires entre les étudiants et la connaissance spécialisée et de se situer par rapport à l'utilisation des méthodes pédagogiques et à la diversification des méthodes d'évaluation des apprentissages.

Nous avons décidé au départ de nous contenter, dans cet ouvrage, de dégager le portrait d'ensemble des opinions du corps professoral des universités québécoises concernant ces divers objets, sans tenir compte des différences additionnelles que l'on pourrait observer en référence à diverses variables organisationnelles et socioprofessionnelles. Ces analyses pourraient être menées subséquemment. Le portrait actuel n'est pas pour autant simple et univoque.

Dans le premier groupe, 67 % des professeurs se disent tout à fait d'accord ou assez d'accord (29 %, tout à fait d'accord) avec l'énoncé disant que, durant les sessions d'automne 2002 et d'hiver 2003, l'enseignement a été leur tâche la plus importante. C'est dire que les autres, soit près de 33 % des professeurs, ne sont pas de cet avis. Ce n'est pas une quantité négligeable, bien que nous étions portés à prévoir, pour notre part, qu'une plus grande proportion des professeurs serait en désaccord avec un tel énoncé. Toujours dans le premier groupe, 94 % des professeurs se disent tout à fait

d'accord ou assez d'accord avec l'énoncé suivant : « J'adapte mes enseignements pour répondre aux besoins des étudiants. » Enfin, 89 % des professeurs se disent tout à fait ou assez d'accord avec l'énoncé voulant qu'ils conçoivent leur enseignement comme une partie d'un ou de plusieurs programmes de formation. C'est dire que quelque 90 % des professeurs estiment adapter leur enseignement aux besoins des étudiants et des programmes. D'une part, c'est beaucoup plus que nos prévisions, attendu l'idée si souvent entendue en milieu universitaire que les professeurs ne s'intéressent véritablement qu'à la matière spécialisée qu'ils enseignent. D'autre part, ces données sont pour nous d'importants indicateurs de la qualité de l'enseignement des professeurs.

TABLEAU 5.4
Degré d'accord donné par les professeurs des universités québécoises à des énoncés définissant leur tâche d'enseignement (enquête 2003)

DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS				
ÉNONCÉ	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
A. L'importance de l'enseignement et son adaptation aux besoins des étudiants et des programmes				
1. Durant les sessions d'automne et d'hiver, l'enseignement est ma tâche la plus importante.	28,7	38,5	23,5	9,3
2. J'adapte mes enseignements pour répondre aux besoins des étudiants.	50,3	43,4	5,4	1,0
3. Je conçois mes enseignements comme une partie d'un ou de plusieurs programmes de formation.	49,3	39,4	7,9	3,4
B. Les conceptions de l'enseignement				
4. Je transmets à mes étudiants des connaissances spécialisées.	55,1	38,5	4,7	1,7
5. Mon rôle est de faciliter l'acquisition de connaissances spécialisées chez les étudiants.	57,5	37,0	4,4	1,0
6. Mon enseignement vise le développement de compétences humaines et professionnelles chez les étudiants.	57,7	36,5	4,4	1,4
C. Le rôle de la pédagogie et de l'évaluation				
7. Je juge important de développer des instruments pédagogiques pour faciliter l'apprentissage des étudiants.	49,8	40,6	8,2	1,3
8. J'utilise plusieurs méthodes d'évaluation des apprentissages.	46,3	39,5	11,7	2,5

N = 1247-1266

Le deuxième groupe d'énoncés permet de mieux comprendre la conception que les professeurs ont de leur rôle en tant qu'enseignants universitaires. D'abord, 94 % des professeurs donnent leur accord général à l'énoncé voulant qu'ils transmettent à leurs étudiants des connaissances spécialisées; ensuite, 94,5 % appuient un autre énoncé voulant que leur rôle soit de faciliter chez les étudiants l'acquisition de connaissances spécialisées. Mais, contrairement à ce que nous avions prévu, 94 % aussi des professeurs se disent tout à fait d'accord et assez d'accord avec l'énoncé suivant : « Mon enseignement vise le développement de compétences humaines et professionnelles chez les étudiants. » C'est dire que les professeurs n'opposent pas transmission de connaissances spécialisées et formation des étudiants. Ils considèrent plutôt ces deux notions comme complémentaires.

Le troisième groupe d'énoncés permet d'aller plus loin dans l'analyse de la perception que les professeurs ont de leur tâche d'enseignement. D'abord, 90 % des professeurs se disent tout à fait d'accord ou assez d'accord avec l'énoncé voulant qu'ils jugent important de développer des instruments pédagogiques pour faciliter l'apprentissage des étudiants. Enfin, 86 % des professeurs se disent globalement d'accord avec l'énoncé disant qu'ils utilisent plusieurs méthodes d'évaluation des apprentissages. En somme, ce n'est pas parce qu'ils sont des spécialistes et qu'ils conçoivent leur enseignement comme la transmission de connaissances spécialisées que les professeurs se désintéressent de la pédagogie et des méthodes d'évaluation des apprentissages des étudiants.

5.4 Nombre de cours donnés, proportion des professeurs dégrevés et raisons d'être principales de ces dégrèvements (année universitaire 2002-2003)

Dans cette quatrième partie, nous présentons d'abord le nombre de cours donnés par les professeurs; nous poursuivons ensuite en décrivant la proportion des professeurs ayant obtenu un ou des dégrèvements d'enseignement pour consacrer plus de temps à d'autres tâches et nous dégageons les principales raisons pour lesquelles ces dégrèvements ont été accordés. Nous analysons enfin la variation observée chez les professeurs quant au nombre d'heures consacrées à la prestation de cours, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière.

Entre autres choses, l'enquête de 1991 a permis d'identifier deux phénomènes : 1) les professeurs assuraient, en moyenne, sur une base annuelle, 3,25 cours et non 4 cours comme le veut la charge nominale d'enseignement; 2) plus de 40 % des professeurs avaient obtenu, durant l'année universitaire 1990-1991, au moins un dégrèvement d'enseignement pour se consacrer à d'autres tâches. Ces données n'ont jamais été contestées. Elles ont

suscité cependant de l'émoi tant au sein du monde universitaire qu'au gouvernement et chez ceux qui portent une attention particulière aux affaires universitaires. Certains semblaient alors découvrir que la tâche réelle d'enseignement était moins importante que la tâche nominale mais, surtout, qu'elle était, à la suite principalement de dégrèvements, fortement modulée, c'est-à-dire d'importance variée selon les professeurs.

Pourtant, ces données n'auraient pas dû surprendre. Le nombre de cours donnés par les professeurs pendant une année est d'abord fixé par des conventions collectives ou par des traditions des établissements et des facultés. Dans certains systèmes universitaires, plus de cours sont donnés par les professeurs dans les établissements moins développés en matière de 2^e et 3^e cycle et de recherche; dans d'autres, plus de cours sont aussi donnés par les professeurs chaque année dans certains domaines, comme les arts, les humanités, les sciences sociales, etc., alors que moins de cours sont donnés par les professeurs en sciences médicales, en sciences pures et en sciences appliquées. Mais les pratiques ne sont pas partout les mêmes : dans d'autres systèmes universitaires, des conventions collectives, des ententes bipartites, des contrats de travail ou des traditions, depuis longtemps établies, fixent de la même manière la charge nominale de cours des professeurs, indépendamment de l'état de développement des établissements et du domaine d'enseignement et de recherche. Ces divers choix se basent sur des traditions habituellement bien établies. En fait, au cours d'une année universitaire, les professeurs sont soumis à des normes préétablies quant au nombre de cours qu'ils doivent donner, mais peuvent être dégrevés, par la suite, d'une partie de ces cours, soit *ex-officio*, soit sur demande, pour se consacrer davantage à d'autres tâches. Le nombre de cours est donc fixé par des conventions collectives ou par des règles d'établissements ou facultaires en grande partie imposées aux professeurs, qui peuvent cependant, dans plusieurs universités, rapporter, d'une session à l'autre et même d'une année à l'autre, certains cours, mais qui ont tout de même à assurer à moyen terme une tâche fixe d'enseignement. C'est d'ailleurs, à notre connaissance, la seule contrainte qui est imposée directement aux professeurs dans la définition de leur charge de travail, seuls quelques doyens et gestionnaires institutionnels échappant complètement à l'exigence annuelle d'enseignement. C'est dire que la tâche d'enseignement des professeurs est fortement modulée et que cette modulation, contrairement à ce que l'on entend souvent dire, est de nature organisationnelle, c'est-à-dire non fixée par les professeurs, mais régie par des conventions collectives et des règles d'établissements. Le professeur reste naturellement libre de prendre ou non un dégrèvement et, sa tâche d'enseignement remplie, de consacrer plus ou moins de temps à ses autres tâches.

Dans le questionnaire de 2003, les professeurs étaient appelés à indiquer directement le nombre d'heures qu'ils consacraient à leur prestation d'enseignement, à chacune des trois sessions de l'année universitaire 2002-2003. Il nous a suffi d'additionner les données colligées pour obtenir le nombre d'heures par année ayant été consacrées par les professeurs à la prestation de cours et de diviser ces heures par trois pour obtenir le nombre de cours.

Le Tableau 5.5 présente les données colligées au sujet du nombre de cours donnés et du nombre de professeurs dégrevés en 2002-2003. Il permet aussi de comparer ces données avec celles rapportées lors de l'étude de 1991. Durant l'année universitaire 2002-2003, les professeurs ont assuré, en moyenne, 3,25 cours (N = 903). Nous avons déjà expliqué, en introduction à ce chapitre, la raison d'être de ce faible N. De plus, si l'on analyse, à l'aide du Tableau 5.2, la distribution des professeurs quant au nombre de cours donnés, on découvre que 27 % seulement des professeurs disent avoir donné quatre cours, alors que 13,4 % disent avoir fait cinq cours et 9 %, six cours, soit le maximum attendu le modèle retenu. À l'autre extrémité, 11 % des professeurs disent avoir donné seulement un cours, 17,5 %, deux cours, et 22 %, trois cours. C'est dire comment le nombre de cours donnés est modulé. Il est de plus probable que cette moyenne aurait fléchi légèrement si notre échantillon avait inclus les directeurs de département.

Ce sont aussi 38 % des professeurs qui ont dit avoir obtenu un dégrèvement d'enseignement au cours de l'année universitaire 2002-2003. Si l'on ajoute à ces dégrèvements ceux qui n'ont pas été comptabilisés à cause de l'absence dans notre échantillon des directeurs de département, on peut estimer *grosso modo* que plus de 40 % des professeurs, comme en 1990-1991, ont obtenu au moins un dégrèvement d'enseignement pour se consacrer avec plus d'intensité à une ou plusieurs autres tâches. Si l'on tient compte du fait que 7 à 8 % approximativement des professeurs sont en année sabbatique, c'est probablement moins de 50 % et peut-être même moins de 45 % des professeurs des universités québécoises qui ont, chaque année, une tâche réelle d'enseignement de même importance que la tâche nominale ou théorique d'enseignement prévue par leur établissement : quatre cours, cinq cours, six cours. En somme, à douze ans d'intervalle (1991-2003), il ne semble y avoir que peu de différences quant au nombre de cours donnés par les professeurs et quant à la proportion de ceux-ci qui ont obtenu un dégrèvement d'enseignement pour mieux se consacrer à d'autres tâches.

TABLEAU 5.5
Nombre de cours donnés par les professeurs des universités québécoises
et % des professeurs dégrevés d'enseignement
(1989-1990 et 1990-1991 et 2002-2003)

	Années universitaires 1989-1990 1990-1991	Année universitaire 2002-2003
Nombre de cours*	3,25 cours	3,25 cours
% des professeurs ayant obtenu au moins un dégreèvement**	41,2	37,8***

Source : Bertrand *et al.*, *op. cit.*, p. 138 et 144.

* N = 903

** N = 1273

*** Comme signalé dans l'Annexe A, les directeurs de département n'ont pas participé à l'enquête de 2003. Ils sont au nombre de 350 dans l'ensemble du réseau universitaire québécois et ils auraient dû constituer une centaine de personnes de plus dans l'échantillon. Les directeurs de département sont habituellement dégrevés d'une partie de leur enseignement. Si on ajoute ces 100 professeurs, la proportion des professeurs dégrevés est sans doute aussi élevé qu'en 1989-1990 et 1990-1991.

TABLEAU 5.6
Distribution en % des professeurs des universités québécoises
quant au nombre de cours donnés (2002-2003)

Nombre de cours	1 cours	2 cours	3 cours	4 cours	5 cours	6 cours
Distribution en %des professeurs	11,0	17,5	22,1	26,7	13,4	9,2

N = 903

L'enquête de 2003 a permis de connaître les raisons pour lesquelles les professeurs ont obtenu un ou des dégrèvements d'enseignement. Les professeurs avaient cependant la possibilité d'identifier une ou plusieurs raisons. Comme le montre le Tableau 5.7, 38 % des professeurs dégrevés estiment l'avoir été pour occuper des postes administratifs (cette donnée exclut les directeurs de département) et 41 %, pour faire de la recherche. Seulement 8,5 % des professeurs dégrevés disent avoir obtenu un ou des dégrèvements pour faire de l'encadrement. Ce sont 13 % des professeurs qui disent avoir été dégrevés d'enseignement dans le cadre de leur intégration à titre de nouveau professeur et 2,5 % dans un processus de préretraite. Enfin, 8,7 % des professeurs ont dit avoir été dégrevés à la fois pour faire de la recherche et occuper des postes administratifs et 6,4 %, à la fois pour faire de la recherche et assurer l'encadrement des étudiants des 2^e et 3^e cycles.

Les critiques qui ont tendance à concevoir le travail professoral en fonction de la tâche d'enseignement déplorent à l'occasion qu'autant de professeurs puissent obtenir des dégrèvements, réduisant ainsi le nombre de cours donnés par des professeurs réguliers. Nous avons déjà signalé, pour notre part, que les professeurs dégrevés avaient une charge de travail plus lourde (47 heures) que leurs collègues non dégrevés (44,6 heures). L'importance des dégrèvements d'enseignement pourrait s'expliquer d'abord par la grande diversité des tâches et des activités des professeurs et par la difficulté de ceux-ci à les mener à bien toutes en même temps. En somme, les dégrèvements d'enseignement pourraient être une conséquence d'une charge lourde, complexe et composée de tâches que les professeurs ne parviennent pas toujours à intégrer facilement ou même à articuler de façon efficiente. Ce serait aussi une réponse aux pressions du milieu pour obtenir de plus en plus de services variés de l'université et des professeurs. Mais ce serait aussi une des résultantes d'un ensemble de décisions prises à travers l'histoire, jumelée à une organisation du travail originale qui accorde aux professeurs une grande marge d'autonomie dans le temps qu'ils consacrent à leur travail et dans le choix de leurs tâches. C'est d'ailleurs cette organisation du travail qui engendre, au sein du monde universitaire, une répartition souvent inéquitable du travail, mais qui suscite aussi, en moyenne, on ne peut l'oublier, de longues semaines de travail et une bonne productivité. Chose certaine, les professeurs disposent d'un temps limité de travail. Les obliger à investir davantage dans l'enseignement, en augmentant la tâche nominale ou en réduisant le nombre de dégrèvements, pourrait les amener, en tant que groupe, non pas à travailler plus, mais à se délester d'autres tâches. Le système actuel d'organisation de leur travail leur permet de le faire. Ainsi, pour être pratique, toute suggestion d'accroître la tâche nominale ou de réduire les dégrèvements doit être jumelée à une proposition précise visant à réduire l'importance d'autres tâches. À moins de remettre en question l'organisation actuelle du travail.

Dans la quatrième partie de ce chapitre, nous avons étudié le nombre moyen de cours donnés par les professeurs et la proportion de ceux-ci qui ont obtenu un ou des dégrèvements d'enseignement au cours de l'année universitaire 2002-2003. Avant d'aborder un autre sujet, il nous apparaît utile d'analyser le nombre de cours que les professeurs disent avoir donné en 2002-2003, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière. Le Tableau 5.8 présente les données colligées à ce sujet. Il est d'abord démontré qu'il existe des variations quant au nombre de cours que les professeurs donnent, selon le type d'établissement auquel ils se rattachent : en effet, les professeurs des établissements principalement de 2^e et 3^e cycle donnent moins de cours sur une base annuelle (en moyenne 3 cours) que leurs collègues des autres établissements moins développés en matière de 2^e et 3^e cycle (en moyenne 3,7 cours) ($F = -6,24$ et $p < 0,0001$). Il est établi aussi que les professeurs en arts donnent plus de cours (3,7) que leurs collègues en médecine (2,7) et en sciences pures (2,8) (Test de Scheffé : $2 \neq 6,11$). Enfin, il n'est pas démontré de différence quant au nombre de cours que les professeurs donnent, selon qu'ils sont du sexe masculin ou féminin ou qu'ils sont au début, au cœur ou à la fin de leur carrière.

TABLEAU 5.7
Pourcentage des professeurs des universités québécoises dégrevés
d'enseignement, selon les motifs invoqués (2002-2003)

Motifs invoqués	% des professeurs dégrevés	% de l'ensemble des professeurs
Un seul motif		
1. Recherche/Création	41,2	15,3
2. Encadrement des étudiants aux 2 ^e et 3 ^e cycles	8,5	3,2
3. Tâches administratives	38,2 *	14,3*
4. Services à la collectivité	6,0	2,2
5. Intégration à titre de nouveaux professeurs	12,9	4,8
6. Activités syndicales ou associatives	2,3	0,1
7. Responsabilité familiale (trois cas)	0,6	0,1
8. Préretraite	2,5	
Deux motifs		
1. Recherche/Création et encadrement des étudiants de 2 ^e et 3 ^e cycle	6,4	2,4
2. Recherche/Création et tâches administratives	8,7	3,3

N = 481

N = 1290

* Cette donnée est systématiquement sous-estimée à cause de l'absence des directeurs de département dans l'échantillon.

TABLEAU 5.8
Nombre de cours donnés par les professeurs des universités québécoises,
selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche,
le sexe et l'étape de la carrière (2002-2003)

	Nombre de cours
1. TYPE D'ÉTABLISSEMENT	
A. ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT (F = -6,24 p < 0,0001)	
1. De 2 ^e et 3 ^e cycle	3,0
2. Autres	3,7
B. LANGUE PRINCIPALE D'ENSEIGNEMENT (F = 0,12 p = 0,9083)	
1. Français	3,2
2. Anglais	3,3
2. DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE	
(F = 4,36 p < 0,0001)	
1. Administration	3,6
2. Arts	3,7
3. Droit	3,3
4. Éducation	3,5
5. Lettres	3,4
6. Médecine	2,7
7. Paramédical	3,3
8. Périmédical	3,1
9. Sciences appliquées	3,3
10. Sciences humaines	3,2
11. Sciences pures	2,8
TEST DE SCHEFFÉ = 2 # 6, 10	
3. SEXE	
(F = 2,06 p = 0,0404)	
1. Femme	3,2
2. Homme	3,3
4. ÉTAPE DE LA CARRIÈRE	
(F = 0,22 p = 0,8033)	
1. 6 ans et moins	3,2
2. Plus de 6 ans moins de 25 ans	3,3
3. 25 ans et plus	3,2

* N = 903

5.5 Répartition des cours donnés par les professeurs dans les programmes de 1^{er} cycle et dans ceux de 2^e et de 3^e cycle (années universitaires 1989-1990 et 1990-1991 et 2002-2003)

Le Tableau 5.9 a été bâti pour dégager d'une part, en 1989-1990 et 1990-1991 et, d'autre part, pendant l'année universitaire 2002-2003, dans une perspective comparative, la répartition des cours de 1^{er} et de 2^e et 3^e cycle donnés par les professeurs des universités du Québec au cours de deux périodes. L'enquête de 1991 a établi que, durant les années universitaires 1989-1990 et 1990-1991, 33,5 % des cours donnés par les professeurs sont de 2^e et 3^e cycle et le reste, soit 66,5 %, du 1^{er} cycle. Celle de 2003 nous apprend que, durant l'année universitaire 2002-2003, les professeurs consacrent 39 % de leurs cours au 2^e et 3^e cycle et quelque 61 %, seulement au 1^{er} cycle. La diminution du nombre de professeurs, l'augmentation du nombre des programmes de 2^e et 3^e cycle et la croissance du nombre des étudiants des cycles supérieurs expliquent probablement la plus grande partie de cet écart. À douze ans d'intervalle, la proportion des cours des professeurs offerts au 1^{er} cycle est donc passée de 66,5 % à 60,6 %, soit une diminution de 5,9 %.

TABLEAU 5.9
Pourcentage des cours donnés par les professeurs des universités québécoises au 1^{er} cycle et aux 2^e et 3^e cycles, (1989-1990 et 1990-1991 et 2002-2003)

	1989-1990 et 1990-1991	2002-2003*
Au 1 ^{er} cycle	66,5	60,6 %
Aux 2 ^e et 3 ^e cycles	33,5	39,4 %

* N = 834

5.6 Importance que les professeurs accordent aux différentes méthodes pédagogiques

L'enquête de 1991 n'a pas tenu compte de cette dimension importante de la tâche d'enseignement. Celle de 2003 a permis de mesurer l'importance accordée par les professeurs à différentes méthodes pédagogiques pendant l'année universitaire 2002-2003. Le Tableau 5.10 rapporte les données colligées à ce sujet. Deux phénomènes principaux en ressortent. D'abord, 58 % des professeurs disent privilégier fortement l'enseignement magistral et 30 %, moyennement, alors que 10 % des professeurs disent privilégier peu et moins de 3 %, pas du tout cette méthode. Sans être aussi populaires,

les travaux pratiques restent la deuxième méthode pédagogique la plus utilisée. Ce sont 44 % des professeurs qui disent les privilégier fortement et 38 %, moyennement. D'autres méthodes pédagogiques sont aussi privilégiées par un nombre important de professeurs : ainsi, plus des deux tiers des professeurs disent privilégier fortement ou moyennement les discussions en groupe et 62 %, le travail en équipe. L'enseignement individualisé est fortement et moyennement privilégié par 18 et 25 % des professeurs (total de 43 %) et l'enseignement par projet, par 20 et 24 %.

En somme, si l'enseignement magistral et les travaux pratiques restent les méthodes pédagogiques les plus employées, d'autres méthodes sont populaires chez une proportion importante de professeurs. Bien que l'absence de données comparatives nous empêche de le confirmer de façon empirique, la diversification des méthodes pédagogiques est probablement un des principaux phénomènes ayant marqué l'évolution du travail professoral au cours des derniers dix ou vingt ans. Un autre phénomène, qu'en partie rattaché aux méthodes pédagogiques, est l'utilisation des TIC. Nous les étudierons dans la prochaine partie.

TABLEAU 5.10
Méthodes pédagogiques
privilégiées par les professeurs des universités québécoises (2002-2003)

Méthodes pédagogiques	Distribution en % des professeurs			
	Fortement privilégiées	Moyennement privilégiées	Peu privilégiées	Pas du tout privilégiées
1. Enseignement magistral	57,8	29,6	9,8	2,9
2. Travaux pratiques	44,0	37,9	10,7	7,3
3. Travail en équipe	26,2	36,0	20,5	17,3
4. Discussion de groupe	29,9	37,9	20,2	12,0
5. Enseignement individualisé	17,9	25,1	32,4	24,5
6. Enseignement coopératif	6,9	17,6	21,8	53,7
7. Enseignement par projet	19,8	23,6	18,5	38,1

N = 1205 à 1256

5.7 Mesure de l'utilisation, dans la tâche d'enseignement des professeurs, des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC)

L'enquête effectuée en 2003 comprend trois séries de questions sur l'utilisation par les professeurs, dans leur tâche d'enseignement, des TIC. La première série évalue l'utilisation que les professeurs font des principales technologies, alors que la seconde mesure le degré d'utilisation de ces technologies par rapport aux activités de la tâche d'enseignement. Enfin, la troisième permet d'établir le degré d'accord des professeurs avec une dizaine d'énoncés décrivant l'importance et la portée des TIC dans leur tâche d'enseignement.

Le Tableau 5.11 porte sur la fréquence d'utilisation des TIC par les professeurs, pour différentes fins. Ce sont 58 % des professeurs qui estiment utiliser très souvent et souvent les TIC pour soutenir l'enseignement magistral, alors que 21 % disent employer ces technologies pour développer ou utiliser un cours ou un module de cours à l'aide d'un système de gestion de la formation de type WEBCT ou LearningSpace. Ce ne sont respectivement aussi que 6 % et 16 % seulement des professeurs qui disent offrir souvent ou très souvent de l'enseignement individualisé à l'aide de tutoriels sur CD-ROM et des simulations à l'aide d'un environnement multimédia. Enfin, 56 % des professeurs disent utiliser très souvent et souvent les TIC pour chercher de l'information sur la toile et 53 %, pour compiler les résultats accordés aux étudiants lors de différentes évaluations. C'est dire que, si les TIC soutiennent l'enseignement magistral, elles servent aussi au sein de la fonction enseignement à de nombreuses autres fins.

TABLEAU 5.11
Fréquences d'utilisation des technologies de l'information
et des communications (TIC) par les professeurs des universités québécoises
pour diverses fins de l'enseignement (2002-2003)

DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS				
FIN D'ENSEIGNEMENT RETENUE	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais
1. Pour soutenir l'enseignement magistral (ex. : Power Point)	44,0	13,9	18,1	23,9
2. Pour réaliser des simulations à l'aide de l'environnement multimédia	7,8	8,2	21,4	62,6
3. Pour compiler les résultats	35,2	18,2	16,8	29,7
4. Pour offrir un enseignement individualisé à l'aide de tutoriels sur CD-ROM	2,2	3,6	11,6	82,6
5. Pour organiser des groupes de discussion en ligne	3,0	4,0	12,2	80,8
6. Pour chercher de l'information sur la toile	32,8	22,8	22,4	21,9
7. Pour développer ou utiliser un cours ou un module de cours à l'aide d'un système de gestion de la formation (ex. : WEBCT, LearningSpace)	14,0	6,9	9,3	69,8

N = 116 à 1263

La deuxième série de questions portait sur l'apport des TIC aux activités de la tâche d'enseignement. Les données recueillies ont été résumées dans le Tableau 5.12. Ce sont 78 % des professeurs qui estiment que les TIC sont très utiles ou utiles pour préparer leurs cours, 76 %, pour communiquer avec les étudiants, 65 %, pour développer le contenu de leurs cours, 64 %, pour compiler le résultat des évaluations et 61 %, pour améliorer leurs méthodes pédagogiques. Enfin, ce sont un peu plus du tiers des professeurs qui évaluent très utiles les TIC pour faire l'évaluation des apprentissages.

TABLEAU 5.12
Degré d'utilité des TIC à la réalisation de diverses composantes
de la tâche d'enseignement des professeurs des universités québécoises
(2002-2003)

DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS				
COMPOSANTE RETENUE DANS LA TÂCHE D'ENSEIGNEMENT	Très utile	Utile	Peu utile	Tout à fait inutile
1. Préparation des cours	45,0	33,2	14,3	7,5
2. Méthodes pédagogiques	25,0	36,4	27,6	11,0
3. Contenu des cours	25,7	39,4	23,2	11,7
4. Communication avec les étudiants	34,0	41,9	17,5	6,6
5. Évaluation des apprentissages	8,5	25,8	40,9	24,8
6. Compilation des résultats académiques	33,1	31,3	19,7	15,9

N = 1244-1255

Enfin, dans la troisième série de questions, les professeurs ont été appelés à dire leur degré d'accord à des énoncés concernant les retombées des TIC sur leur enseignement. Nous avons construit pour les présenter le Tableau 5.13, qui regroupe les énoncés retenus en cinq grandes catégories : importance des TIC; conséquences des TIC sur la charge temporelle et la satisfaction au travail des professeurs; contribution des TIC aux relations entre les professeurs et les étudiants; apport des TIC aux différentes composantes de la tâche d'enseignement; lien des TIC et de la coopération internationale.

Dans la première catégorie, 45,5 % des professeurs se disent tout à fait d'accord ou assez d'accord avec l'énoncé voulant que les TIC modifient en profondeur leur tâche d'enseignement. C'est dire qu'un plus grand nombre, soit 54,5 % ne sont pas d'accord. Dans la deuxième, pouvant permettre d'expliquer en partie la première, le tiers seulement des professeurs affirment être tout à fait d'accord ou assez d'accord avec l'énoncé disant que les TIC allègent leur enseignement et 58 %, avec celui qui affirme que les TIC rendent l'enseignement plus satisfaisant. Dans la troisième catégorie, traitant des relations entre les professeurs et les étudiants, 60 % des professeurs se disent tout à fait d'accord ou assez d'accord avec l'énoncé voulant que les TIC soutiennent l'intérêt des étudiants, mais 31,5 % seulement, avec un autre énoncé disant que les TIC mettent l'accent sur le rôle de mentor du professeur auprès des étudiants. C'est donc 40 % des professeurs qui ne croient pas que les TIC soutiennent l'intérêt des étudiants et 68,5 % qui ne croient pas que les TIC favorisent leur rôle de mentor. Dans la quatrième catégorie visant à établir un lien entre les TIC et les

activités de la tâche d'enseignement, 63 % des professeurs se disent tout à fait ou assez d'accord avec l'énoncé voulant que les TIC facilitent la préparation de cours; 47 %, qu'elles simplifient la gestion des activités d'enseignement; 45 %, qu'elles améliorent l'encadrement des étudiants; 30,5 %, qu'elles facilitent l'évaluation des apprentissages. Enfin, près des deux tiers des professeurs se disent tout à fait d'accord ou assez d'accord avec l'énoncé suivant : « Les TIC facilitent la collaboration internationale. »

Dans la septième partie de ce chapitre, nous avons présenté des données primaires sur l'importance des TIC dans la tâche d'enseignement ainsi que sur les perceptions que les professeurs ont de ces nouvelles technologies. Une fois de plus, le portrait qui se dégage est complexe et non univoque. Si les professeurs utilisent massivement les TIC, ils n'emploient, pour la plupart, qu'une partie de l'immense potentiel de ces instruments. À l'hiver 2003, la plupart des professeurs reconnaissent l'utilité de ces technologies pour mener à bien une ou des activités de leur tâche d'enseignement. En somme, la généralisation de l'utilisation des TIC pourraient bien être une des principales transformations du travail des professeurs au cours des dix ou douze dernières années.

TABLEAU 5.13
Degré d'accord des professeurs des universités québécoises
à des énoncés décrivant les retombées des TIC sur leur tâche d'enseignement
(enquête 2003)

DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS				
ÉNONCÉ	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
1. Importance et portée				
• Les TIC modifient en profondeur ma tâche d'enseignement.	14,8	30,7	37,5	17,0
2. Conséquences sur la charge de travail et la satisfaction au travail				
• Elles allègent ma tâche d'enseignement.	6,0	27,1	37,6	29,3
• Elles rendent ma tâche d'enseignement plus satisfaisante.	14,9	42,7	26,1	16,3
3. Effet sur les étudiants				
• Elles soutiennent l'intérêt des étudiants.	16,0	44,2	28,4	11,4
• Elles mettent l'accent sur mon rôle de mentor auprès des étudiants.	6,9	24,6	38,8	29,7
4. Effets sur les diverses activités constitutives du travail professionnel				
• Elles facilitent la préparation des cours.	19,3	43,4	24,7	12,6
• Elles améliorent l'encadrement des étudiants.	9,8	35,2	38,5	16,5
• Elles facilitent l'évaluation des apprentissages.	5,4	25,1	44,4	25,0
• Elles simplifient la gestion des activités.	12,4	35,0	30,8	21,8
5. Portée internationale				
• Elles facilitent les collaborations internationales.	27,7	37,6	17,8	16,9

N= 1231 à 1249

Conclusion

Il n'existe pas chez les professeurs des universités québécoises un consensus sur le rôle respectif des tâches d'enseignement et de recherche au sein de leur profession. Pour certains, l'enseignement est la « tâche phare », c'est-à-dire celle qui éclaire et guide les autres. D'autres collègues, au contraire, privilégient la recherche, l'enseignement n'étant pour eux qu'une manière parmi d'autres de faire connaître des résultats de recherche. Nonobstant le temps accordé à ces deux tâches et leur importance relative dans la vie des professeurs, tous conviennent que l'enseignement reste une des assises importantes du travail des professeurs d'université. Bien plus, ce sont 94 % et 89 % de ceux-ci qui ont dit adapter leur enseignement pour répondre aux besoins individuels des étudiants et aux exigences des programmes.

Selon les données fournies par les professeurs eux-mêmes, la tâche d'enseignement représentait en 2002-2003 quelque 25 % de l'ensemble de leur travail. Durant la même année, ils donnaient en moyenne 3,25 cours, et quelque 40 % des professeurs (selon un calcul permettant d'y inclure les directeurs de département) ont été dégrevés d'au moins un cours pour se consacrer plus intensément à d'autres tâches. Ce sont des données importantes, bien établies et incontournables.

Quatre phénomènes principaux se dégagent de ce chapitre consacré aux divers aspects de la tâche d'enseignement des professeurs des universités québécoises.

- ◆ D'abord, la tâche d'enseignement des professeurs est une réalité complexe qu'ils remplissent de différentes façons. Cette diversité se présente de diverses manières :
 - une importance plus ou moins grande accordée à la tâche d'enseignement par les professeurs par rapport à l'ensemble de leur travail;
 - un nombre plus ou moins grand de cours;
 - l'existence ou non d'un ou de plusieurs dégrevements d'enseignement pour se consacrer à d'autres tâches;
 - la proportion plus ou moins grande des cours donnés au 1^{er} ou au 2^e et au 3^e cycle;
 - l'utilisation de différentes méthodes pédagogiques;
 - le recours plus ou moins grand aux TIC.

- ◆ Ensuite, les professeurs conçoivent aussi leur rôle d'enseignant de différentes façons et ils ont aussi des opinions fort diversifiées quant à l'utilisation des TIC dans cette tâche. Le cadre de ce chapitre ne nous permet pas d'identifier et de définir divers types d'enseignants universitaires. Il pourrait s'agir cependant d'une piste de recherche et de réflexion intéressante et pouvant aider à mieux comprendre le travail professoral dans toute sa richesse. Enfin, la tâche d'enseignement est fortement modulée et cette modulation est de nature organisationnelle, c'est-à-dire fixée par des conventions collectives ou des règles ou des traditions des établissements et des facultés.
- ◆ En troisième lieu, bien que nous ne puissions le démontrer à partir de données empiriques de l'enquête, il semble évident, pour tout observateur de la scène universitaire, que trois phénomènes majeurs se sont produits au cours des douze dernières années : les clientèles étudiantes ont changé; les méthodes d'enseignement se sont diversifiées; l'utilisation des TIC s'est accrue de façon importante. Ces trois forces ont certainement modifié substantiellement la nature de la tâche d'enseignement.
- ◆ Enfin, plusieurs des données de base concernant l'enseignement ont l'avantage d'être confirmées par deux enquêtes menées à douze ans d'intervalle, en 1991 et en 2003 : l'importance relative de cette tâche; l'importance et le rôle des dégrèvements d'enseignement; la proportion des cours donnés aux cycles supérieurs; etc.

Chose certaine, on ne doit pas confondre la tâche d'enseignement et la prestation de cours, c'est-à-dire le temps passé par le professeur en classe, en contact direct avec ses étudiants. Tous les phénomènes décrits ne sont pas accidentels. Ils sont structurels, c'est-à-dire qu'ils sont liés à la nature et à l'organisation du travail des professeurs. Bien établis, ils appellent, d'une part, une prise de conscience et une réflexion des professeurs sur ce qu'est et sur ce que pourrait être leur tâche d'enseignement. Cette tâche ne saurait être modifiée, si modification il doit y avoir, sans une réorganisation complète du travail professoral. Il s'agit là d'un défi énorme. Mais cette situation exige aussi, d'autre part, une modification en profondeur de l'idée que tout le monde se fait habituellement de ce qu'est le travail d'un professeur d'université. Les tâches des professeurs d'université sont complexes, riches et diversifiées. Les professeurs d'université jouent un rôle important dans la formation des étudiants des cycles supérieurs. Mais ils font aussi partie, parallèlement, de l'important réseau de la recherche, auquel ils participent à triple titre : en tant que chercheurs faisant avancer l'état des connaissances dans un domaine; en tant que formateurs de chercheurs-étudiants de 2^e et de 3^e cycle qui constituent la relève; en tant aussi qu'évaluateurs de projets et de publications de recherche. L'appartenance à ce réseau de recherche enrichit le travail des professeurs, les ouvre aux besoins plus larges de leur milieu et leur donne aussi accès fréquemment à une carrière internationale.

Mais cette appartenance leur crée aussi de lourdes exigences en matière de développement professionnel et elle a aussi très souvent d'importantes répercussions sur leurs services internes et externes à l'université ainsi que sur le type d'encadrement des étudiants qu'ils assurent. En somme, l'ensemble du travail professoral constitue un système complexe dont la tâche d'enseignement ne constitue qu'une partie, aussi importante soit-elle.

CHAPITRE 6

L'ENCADREMENT, UNE TÂCHE MAL DÉFINIE ET FORTEMENT MODULÉE

Portée et limites de la recherche

Si le monde universitaire reconnaît l'existence et l'importance de la tâche d'encadrement, il n'existe pas pour autant de consensus quant à la nature de celle-ci. Lors de l'enquête de 1991, une décision a été prise de restreindre cet objet et de parler de direction de recherche des étudiants des cycles supérieurs, classant par le fait même l'encadrement des étudiants au 1^{er} cycle comme une des activités de la tâche d'enseignement, lorsque celle-ci est menée dans le cadre d'un cours, et le situant, dans les autres cas, au sein de la tâche de services internes à l'université. Lors de la préparation du questionnaire de 2003, la notion plus générale d'« encadrement des étudiants » a été retenue, comprenant la direction de recherche, mais aussi le soutien aux étudiants du 1^{er} cycle. Ce choix a été suscité par le désir de reconnaître pleinement toute l'importance de la tâche d'encadrement. Il implique cependant trois conséquences : la difficulté de répartir la partie du soutien aux étudiants au 1^{er} cycle que les professeurs placent dans leur tâche d'enseignement, celle qu'ils situent dans leur tâche de services internes et celle qu'ils localisent dans leur tâche d'encadrement proprement dite; le danger que les professeurs comptabilisent deux fois les mêmes activités; l'impossibilité d'établir des comparaisons entre la plupart des données colligées à ce sujet en 1991 et 2003.

Ces deux approches ne sont pas des accidents de parcours. Elles sont le reflet d'une ambiguïté jamais levée quant à la nature de l'encadrement et d'une double vision de l'université. D'abord, une ambiguïté existe toujours sur ce qu'est l'encadrement et sur ses relations avec les deux autres tâches fondamentalement universitaires que sont l'enseignement et la recherche. D'ailleurs, certains l'associent à l'enseignement, d'autres à la recherche. Ce problème est tel que plusieurs enquêtes sur le travail professoral l'ont contourné en évitant de faire de l'encadrement une tâche particulière et en laissant à chaque professeur la responsabilité de répartir ce type d'activité entre l'enseignement, la recherche et les services internes à l'université. Mais cette situation est aussi engendrée par l'ambiguïté qui existe entre deux visions de l'université : une première vision qui tend à définir le monde universitaire comme un tout; une deuxième qui différencie systématiquement ce monde en fonction des cycles d'études. Le 1^{er} cycle assure une formation générale et prépare l'étudiant qui le veut à une entrée sur le marché du travail; le 2^e cycle initie l'étudiant à la recherche et lui permet d'acquérir une spécialisation dans un domaine particulier du savoir; le 3^e cycle forme des chercheurs autonomes, à la fine pointe des connaissances dans leur domaine. Ces derniers sont

appelés à devenir des professeurs d'université ou à occuper des emplois hautement qualifiés dans d'autres types d'organisations. Ces deux conceptions différentes du monde universitaire impliquent souvent des visions différentes du travail professoral et particulièrement de la nature de la tâche d'encadrement : au 1^{er} cycle, elle consiste à guider le développement intellectuel des étudiants; aux 2^e et 3^e cycles, à accompagner chaque étudiant dans sa démarche de recherche.

Malgré ces limites, l'enquête de 2003 permet de mieux comprendre la nature et l'importance de la tâche d'encadrement ainsi que de connaître les perceptions que les professeurs ont, tant du soutien offert aux étudiants au 1^{er} cycle, que de la direction de recherche des étudiants aux cycles supérieurs.

Questions générales

Durant l'année universitaire 2002-2003, quelle a été la nature et quelle a été l'importance pour les professeurs des universités québécoises de la tâche d'encadrement des étudiants?

Sous-questions

- Qu'est-ce que l'encadrement? Quelles sont les composantes de cette tâche? Quelle proportion de cette tâche a été consacrée respectivement aux étudiants au 1^{er} cycle et à ceux des cycles supérieurs? Quelles sont les affinités de cette tâche avec l'enseignement et la recherche?
- Durant l'année universitaire 2002-2003, quelle est l'importance de cette tâche d'encadrement par rapport à l'ensemble du travail professoral? Quelle variation observe-t-on à ce sujet entre les différents professeurs?
- Existe-t-il des différences statistiquement significatives quant à l'importance relative que les professeurs des universités du Québec estiment consacrer à la tâche d'encadrement durant l'année universitaire 2002-2003, selon le type d'établissement auquel ils appartiennent, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de leur carrière?
- Quelles opinions ont les professeurs au sujet de la nature et de l'importance de la partie de cette tâche qui a été effectuée auprès des étudiants au 1^{er} cycle?

- Quelles perceptions ont les professeurs de la partie de l'encadrement qu'ils assurent au 2^e et au 3^e cycle.
- Durant l'année universitaire 2002-2003, combien de thèses de doctorat, de mémoires de maîtrise, de travaux de fin d'études aux cycles supérieurs et de stages postdoctoraux les professeurs ont-ils dirigés, seuls ou en codirection?

Plan de ce chapitre

Ce chapitre sur la tâche d'encadrement des professeurs des universités québécoises se compose de six parties.

- ❑ Dans la première, nous circonscrivons la notion « encadrement », en départageant la proportion de cette tâche que les professeurs estiment avoir consacrée en 2002-2003 au 1^{er} cycle et aux cycles supérieurs.
- ❑ Dans la deuxième, nous rappelons d'abord l'importance relative que les professeurs ont accordée, durant l'année universitaire 2002-2003, à la tâche d'encadrement prise comme un tout; nous décrivons ensuite la façon dont les professeurs se distribuent par rapport à elle.
- ❑ Dans la troisième, nous analysons les différences observées quant à l'importance que les professeurs ont accordée à cette tâche au cours de l'année universitaire 2002-2003, selon le type d'établissement d'appartenance des professeurs, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière.
- ❑ Dans la quatrième, nous analysons les opinions des professeurs concernant la nature et l'importance de l'encadrement qu'ils assurent au 1^{er} cycle.
- ❑ Dans la cinquième, nous décrivons la perception que les professeurs ont de leur rôle d'encadrement aux cycles supérieurs.
- ❑ Enfin, dans la sixième partie, nous mesurons le nombre d'étudiants de 2^e et de 3^e cycle que les professeurs ont encadrés, au cours de l'année universitaire 2002-2003, en tant que directeurs de thèses de doctorat, de mémoires de maîtrise, d'essais, de travaux de fins d'études de 2^e et de 3^e cycle et de stages postdoctoraux. Nous comparons à ce sujet, lorsque la chose est possible, les données recueillies lors des enquêtes de 1991 et de 2003.

6.1 Clarification de la notion d'« encadrement » et répartition de cette tâche entre les divers cycles d'étude

Les professeurs d'université savent ce qu'est l'encadrement des étudiants, sans pour autant se poser des questions sur la façon de localiser cette partie de leur travail en tant que tâche particulière ou à l'intérieur d'autres tâches comme l'enseignement, la recherche ou les services internes à l'université. Lors de l'enquête de 2003, ils ont été invités à répartir directement, entre les divers cycles d'étude, le temps qu'ils estimaient avoir consacré à l'encadrement des étudiants au cours de la dernière année universitaire. Le Tableau 6.1 rapporte les données colligées à ce sujet. On y découvre que 59 % des activités d'encadrement sont menées auprès des étudiants de 2^e et de 3^e cycle, et des stagiaires postdoctoraux. Il s'ensuit que la tâche d'encadrement d'un professeur peut être constituée d'activités différentes. Par exemple, 13 % des professeurs disent avoir consacré 100 % de leur tâche d'encadrement auprès des étudiants du 1^{er} cycle et 12 %, 100 % de cette tâche auprès des étudiants des cycles supérieurs. Les autres, soit 75 % des professeurs, partagent cette tâche entre ces deux groupes d'étudiants, selon diverses pondérations.

En 1990-1991, les professeurs avaient estimé que leur tâche de direction de recherche représentait 6 heures de travail par semaine, soit 12,5 % de l'ensemble de leur travail. Il est vraisemblable, pour plusieurs raisons, que cette partie de cette tâche se soit accrue au cours des douze dernières années : diminution du nombre de professeurs, augmentation du nombre de programmes de 2^e et de 3^e cycle et accroissement du nombre d'étudiants des cycles supérieurs. Mais il faut ajouter aussi à ces activités de direction de recherche l'encadrement effectué par les professeurs auprès des étudiants du 1^{er} cycle, en dehors de leurs cours, attendu que l'encadrement au sein des cours constitue une activité constitutive de la tâche d'enseignement.

TABLEAU 6.1
Répartition du temps consacré par les professeurs des universités québécoises à l'encadrement, selon le cycle d'études (2002-2003)

TEMPS D'ENCADREMENT CONSACRÉ	%
Aux étudiants du 1 ^{er} cycle	41,3
Aux étudiants des 2 ^e et 3 ^e cycles	53,7
Aux stagiaires postdoctoraux	5,0
TOTAL	100,0

N = 1130

6.2 Rappel de l'importance relative que les professeurs accordent à leur tâche d'encadrement et analyse de la façon dont ils se distribuent par rapport à celle-ci (année universitaire 2002-2003)

Reprenant, complétant, isolant et mettant mieux en relief les données déjà rapportées au Tableau 4.4, le Tableau 6.2 rappelle l'importance relative que les professeurs des universités québécoises ont dit avoir consacrée à la tâche d'encadrement au cours de différentes sessions et de l'ensemble de l'année universitaire 2002-2003. Pour les raisons déjà expliquées, nous avons renoncé à comparer ces données et celles de 1991. Il est possible cependant de mesurer l'importance de cette tâche aux sessions régulières d'automne et d'hiver et à la session d'été. D'abord, aux sessions régulières d'automne 2002 et d'hiver 2003, les professeurs estiment avoir consacré à cette tâche 8 heures en moyenne par semaine, soit 16,2 % de l'ensemble de leur travail. À la session d'été 2002, ce sont 7,5 heures ou 18,2 % de l'ensemble de leur travail qu'ils disent avoir consacrées à cette tâche. Enfin, un calcul simple a permis d'établir que, pour l'ensemble de l'année universitaire 2002-2003, cette tâche occupait 7,8 heures, en moyenne, par semaine, soit 17 % de l'ensemble de leur travail. C'est dire que cette tâche est remplie de façon quasi similaire durant les sessions régulières d'automne et d'hiver d'une part, et durant la session d'été d'autre part. De plus, en ce qui concerne l'ensemble de l'année 2002-2003, le Tableau 6.3 montre comment se distribuent les professeurs selon l'importance qu'ils accordent à cette tâche. On y découvre que seulement 4 % des professeurs reconnaissent n'avoir consacré aucun temps à cette tâche, 41 %, du temps, mais moins de 15 % de l'ensemble de leur travail, alors que 55 % des professeurs disent consacrer à cette tâche 15 % et plus de leur travail, dont 21 %, 25 % et plus. En somme, ces données montrent clairement que cette tâche d'encadrement est très inégalement répartie entre les professeurs et donc fortement modulée.

Il n'existe pas de critères et de normes universelles permettant de soutenir que le temps et la proportion du temps consacrés à cette tâche d'encadrement par les professeurs répondent aux besoins et qu'ils sont équitables et menés avec le maximum d'efficacité. Chacun, en effet, peut avoir sa propre opinion au sujet de l'importance que les professeurs, en tant qu'individus et en tant que groupe organisé, devraient accorder à cette tâche pour répondre aux besoins des étudiants et assurer la mission universitaire. Une chose cependant est certaine : l'ensemble du temps consacré au travail est limité, et consacrer plus de temps à l'encadrement des étudiants implique que l'on retire du temps aux autres tâches et possiblement à l'enseignement et à la recherche.

TABLEAU 6.2
Nombre d'heures par semaine et % de l'ensemble du travail consacrés
par les professeurs des universités québécoises à l'encadrement des étudiants
(2002-2003)

	Sessions d'automne 2002 et d'hiver 2003	Session d'été 2002	Année universitaire 2002-2003
Nombre d'heures par semaine	8,0	7,5	7,8
% de l'ensemble du travail	16,2*	18,2	16,9

* N = 960

TABLEAU 6.3
Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant
à la proportion de leur temps de travail consacré à l'encadrement (2002-2003)

% du temps de travail	0	1 à 14,9	15 à 24,9	25 et +
Distribution en % des professeurs	3,9	40,7	34,4	21,0

N = 977

6.3 Variations observées de la proportion du temps de travail que les professeurs consacrent à l'encadrement des étudiants, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière (année universitaire 2002-2003)

Cette partie n'a pas comme objectif d'expliquer les variations observées quant à l'importance relative que les professeurs accordent à la tâche d'encadrement. Plus modestement, elle vise à analyser la proportion du temps de travail qu'ils consacrent à celle-ci, selon quatre variables organisationnelles et socioprofessionnelles : le type d'établissement d'appartenance des professeurs, leur domaine d'enseignement et de recherche, leur sexe et l'étape de la carrière. Le Tableau 6.4 rapporte les données colligées, ce qui permet d'identifier deux phénomènes :

- 1) La tâche d'encadrement s'avère plus importante dans les établissements principalement de 2^e et de 3^e cycle (18,6 %) que dans les autres établissements moins développés en matière d'études supérieures (13,6 %). Ces données rejoignent le constat fait plus tôt, voulant que la tâche d'encadrement est assurée principalement pour les professeurs aux cycles supérieurs d'études.
- 2) Il n'est pas démontré qu'il existe une différence, au seuil préétabli de $p < 0,05$, quant à l'importance que les professeurs des universités québécoises estiment avoir accordée à leur tâche d'encadrement, au cours de l'année universitaire 2002-2003, selon qu'ils travaillent dans des universités anglophones ou francophones, qu'ils sont de sexe masculin ou féminin ou au début, au cœur ou à la fin de leur carrière.

Il est établi, toutefois, que les professeurs accordent une proportion plus ou moins grande de leur travail à l'encadrement, selon leur domaine d'enseignement et de recherche. Nous nous contentons de rapporter trois exemples de ce phénomène et renvoyons le lecteur au Tableau 6.4 s'il désire faire entièrement le tour de la question.

D'abord, les professeurs en administration consacrent une proportion moindre de leur travail à l'encadrement (13,3 %) que leurs collègues en médecine (21,7 %), en sciences périmédicales (21,5 %), en sciences pures (21 %) et en sciences appliquées (19,9 %) (Test de Scheffé : 1 # 6,8,9,11).

Ensuite, les professeurs en arts investissent une proportion moindre de leur travail à l'encadrement (10,4 %) que leurs collègues en médecine (21,7 %), en sciences appliquées (19,9 %) et en sciences pures (21 %) (Test de Scheffé : 2 # 6,9,11).

Enfin, il n'est pas établi de différence significative quant à la proportion de leur travail que les professeurs estiment accorder à leur tâche d'encadrement selon qu'ils appartiennent aux six domaines suivants d'enseignement et de recherche : l'administration, les arts, le droit, l'éducation, les lettres et les sciences humaines.

TABLEAU 6.4
Pourcentage du temps de travail alloué à l'encadrement par les professeurs
des universités québécoises, selon le type d'établissement, le domaine
d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière
(2002-2003)

	%
1. TYPE D'ÉTABLISSEMENT	
A. ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT (F = 7,74 p < 0,0001)	
1. De 2 ^e et de 3 ^e cycle	18,6
2. Autres	13,6
B. LANGUE PRINCIPALE D'ENSEIGNEMENT (F = 1,48 p < 0,1385)	
1. Français	17,2
2. Anglais	16,0
2. DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE (F = 14,55 p < 0,0001)	
1. Administration	13,3
2. Arts	10,4
3. Droit	10,5
4. Éducation	14,2
5. Lettres	17,3
6. Médecine	21,7
7. Paramédical	15,4
8. Périmédical	21,5
9. Sciences appliquées	19,9
10. Sciences humaines	14,6
11. Sciences pures	21,0
TEST DE SCHEFFÉ = 1 # 6,8,9,11; 2 # 6,9,11; 3 # 6,8,9,11; 4 # 6,9,11; 6 # 1,2,3,4,10; 8 # 2,3; 9 # 1,2,3,4,10; 10 # 6,9,11; 11 # 1,2,4,10	
3. SEXE (F = 0,54 p = 0,5911)	
1. Femme	16,6
2. Homme	17,0
4. ÉTAPE DE LA CARRIÈRE (F = 0,43 p = 0,6529)	
1. 6 ans et moins	16,4
2. Plus de 6 ans moins de 25 ans	17,1
3. 25 ans et plus	17,0

N = 977

6.4 Opinions des professeurs concernant certaines caractéristiques de l'encadrement des étudiants au 1^{er} cycle

Nous avons voulu aller au-delà du nombre d'heures et de la proportion de leur travail que les professeurs des universités québécoises consacrent à la tâche d'encadrement et essayer de comprendre leurs opinions concernant cette tâche qu'ils remplissent tant au 1^{er} cycle qu'aux cycles supérieurs. Les professeurs ont donc été invités à faire connaître leur degré d'accord avec six énoncés concernant la tâche d'encadrement qu'ils effectuent auprès des étudiants au 1^{er} cycle. Les quatre premiers énoncés visaient à établir les responsabilités respectives des professeurs et d'autres intervenants quant à l'encadrement au 1^{er} cycle. Les trois autres, à mesurer les difficultés rencontrées par les professeurs pour remplir cette partie de la tâche d'encadrement. Le Tableau 6.5 rapporte l'ensemble des données recueillies à ce sujet.

Le premier énoncé est pour nous le plus important. Ce sont 92 % des professeurs ayant assuré l'encadrement au 1^{er} cycle qui ont dit être tout à fait d'accord et assez d'accord avec l'énoncé suivant : « L'encadrement des étudiants au 1^{er} cycle fait partie de ma tâche d'enseignement. » Mais ce sont aussi 47 % des professeurs qui se disent tout à fait d'accord ou assez d'accord avec un autre énoncé voulant que « l'encadrement des étudiants au 1^{er} cycle est pris en charge par les responsables des programmes d'études. » Enfin, 19 % seulement des professeurs se déclarent aussi en accord avec l'énoncé établissant que « l'encadrement des étudiants au 1^{er} cycle est pris en charge par des étudiants diplômés embauchés comme assistants. » En somme, si les professeurs estiment avoir un rôle à jouer en matière d'encadrement, 92 % situent cette activité au sein de la tâche d'enseignement, alors que près de 50 % en placent une partie sur les épaules des directeurs de programme et que 19 % la refilent à leurs assistants.

Les professeurs ont été ensuite invités à mesurer leur degré d'accord avec trois énoncés décrivant leur difficulté à remplir la partie de la tâche d'encadrement effectuée au 1^{er} cycle. Comme prévu, les réponses ont été diverses, les professeurs ne constituant pas un groupe homogène. D'abord, 71,6 % des professeurs actifs en matière d'encadrement au 1^{er} cycle disent être tout à fait d'accord ou assez d'accord avec un énoncé voulant qu'ils offrent « un encadrement individuel » à leurs étudiants de 1^{er} cycle, alors que 28,4 % se disent assez ou tout à fait en désaccord avec ce même énoncé. Ensuite, les deux tiers des professeurs actifs en la matière disent être tout à fait ou assez d'accord avec un énoncé affirmant que « la tâche d'encadrement au 1^{er} cycle représente » pour eux « une charge importante de travail », alors que les autres, soit un tiers des professeurs, se disent tout à fait ou assez en désaccord avec un tel énoncé. Enfin, près de 80 % des professeurs reconnaissant remplir cette tâche affirment être tout à fait d'accord ou assez d'accord avec le dernier énoncé de cette série voulant que « la tâche d'encadrement au 1^{er} cycle est difficile en raison du ratio professeur/étudiants ». En somme, si 71 % des

professeurs disent offrir un encadrement individuel à leurs étudiants de 1^{er} cycle, 80 % trouvent difficile un tel encadrement en raison du ratio professeurs/étudiants dans la nouvelle université de masse.

Plusieurs de ces données sont d'intérêt. Elles ne permettent cependant pas de se faire une idée complète de ce qu'est l'encadrement au 1^{er} cycle ainsi que de la façon dont elle se différencie de celle effectuée auprès des étudiants aux 2^e et 3^e cycles. Il faudrait, pour y voir plus clair, procéder à de nouvelles investigations.

TABLEAU 6.5
Degré d'accord donné par les professeurs des universités québécoises
à des énoncés portant sur l'encadrement des étudiants au 1^{er} cycle
(enquête 2003)

DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS				
ÉNONCÉ	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
A. Concernant la responsabilité de l'enseignant en la matière				
1. L'encadrement des étudiants au 1 ^{er} cycle fait partie de ma tâche d'enseignement.	66,3	25,7	6,0	2,0
2. L'encadrement des étudiants au 1 ^{er} cycle est pris en charge par les responsables des programmes d'études.	13,2	33,5	32,1	21,2
3. L'encadrement des étudiants au 1 ^{er} cycle est pris en charge par des étudiants diplômés embauchés comme assistants.	2,1	16,6	35,6	45,8
B. Concernant les difficultés des professeurs à remplir cette tâche				
4. J'offre un encadrement individuel à mes étudiants de 1 ^{er} cycle	29,2	42,4	21,8	6,6
5. La tâche d'encadrement au 1 ^{er} cycle représente pour moi une charge importante de travail.	31,5	35,8	26,4	6,3
6. La tâche d'encadrement au 1 ^{er} cycle est difficile en raison du ratio professeurs/étudiants.	44,8	34,6	15,9	4,7

N = 1068 à 1085

6.5 Perceptions par les professeurs de l'encadrement des étudiants de 2^e et de 3^e cycle

L'enquête de 2003 a retenu à ce sujet quatre énoncés, chacun traitant d'une dimension de l'encadrement aux 2^e et 3^e cycles. Le premier porte sur le rôle du professeur; le second, sur l'apport du professeur au développement de l'habileté des étudiants à travailler en équipe; le troisième, sur la difficulté des professeurs à remplir cette tâche en raison du ratio professeurs/étudiants; le quatrième, sur la reconnaissance de cette tâche aux fins de dégrèvement, d'ajustement salarial, d'évaluation et de progression de la carrière professorale. Le Tableau 6.6 présente les informations colligées à ce sujet.

TABLEAU 6.6
Degré d'accord donné par les professeurs des universités québécoises
à des énoncés portant sur l'encadrement des étudiants de 2^e et de 3^e cycle
(enquête 2003)

ÉNONCÉ	DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS			
	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
1. L'encadrement des étudiants aux 2 ^e et 3 ^e cycles me permet de les suivre individuellement dans leur cheminement de formation à la recherche.	77,3	20,0	1,7	0,9
2. L'encadrement des étudiants aux 2 ^e et 3 ^e cycles me permet de développer chez eux l'habileté à travailler en équipe.	30,8	38,1	23,1	8,0
3. La tâche d'encadrement des étudiants aux 2 ^e et 3 ^e cycles est difficile en raison du ratio professeurs/étudiants.	13,3	21,5	41,6	23,6
4. Le temps consacré à l'encadrement des étudiants aux 2 ^e et 3 ^e cycles est reconnu dans mon travail professoral (ex. : dégrèvement d'enseignement, ajustement salarial, pris en compte dans l'évaluation et la progression de la carrière).	20,7	27,4	25,1	26,8

N = 1054 à 1060

On y découvre d'abord que 97 % des professeurs, actifs dans l'encadrement aux 2^e et 3^e cycles, se disent tout à fait d'accord ou assez d'accord avec l'énoncé voulant que « l'encadrement des étudiants aux 2^e et 3^e cycles » leur « permet de les suivre individuellement dans leur cheminement de formation à la recherche ». Cette proportion est 25 % plus élevée que celle accordée par les professeurs assurant de l'encadrement au 1^{er} cycle à un énoncé semblable portant sur le soutien accordé aux étudiants du 1^{er} cycle. Ce sont aussi plus des deux tiers des professeurs (68,9 %) qui se disent en accord (tout à fait ou assez) avec le deuxième énoncé voulant que l'encadrement aux 2^e et 3^e cycles permet aux étudiants de développer leur habileté à travailler en équipe. On y apprend ensuite qu'un peu plus du tiers (34,5 %) des professeurs estiment que la tâche d'encadrement aux 2^e et 3^e cycles est difficile « en raison du ratio professeurs/étudiants », alors que 65 % se disent en désaccord. Nous rappelons que c'est 35 % plus de professeurs, soit près de 80 %, qui se sont dits d'accord avec un énoncé similaire disant que la tâche d'encadrement au 1^{er} cycle est difficile en raison du ratio professeurs/étudiants. Enfin, les professeurs actifs dans l'encadrement aux 2^e et 3^e cycles se divisent en deux groupes quasi égaux lorsqu'ils évaluent le degré d'accord qu'ils donnent à une proposition voulant que le « temps consacré à l'encadrement aux 2^e et 3^e cycles est reconnu » dans leur travail (« dégrèvement d'enseignement, ajustement salarial, prise en compte dans l'évaluation et la progression de la carrière, etc. »). En effet, ce sont 48 % des professeurs qui se disent d'accord et 52 %, en désaccord.

Les deux derniers énoncés nous sont apparus particulièrement importants. Nous nous sommes demandés s'il y avait des variations quant à l'accord que les professeurs donnent à ceux-ci selon les types d'établissements et le domaine d'enseignement et de recherche. Pour répondre à ces deux questions, nous avons bâti les tableaux 6.7 et 6.8 qui permettent d'analyser les perceptions que les professeurs ont de leur tâche d'encadrement aux 2^e et 3^e cycles, selon le type d'établissement dans lequel ils travaillent et selon leur domaine d'enseignement et de recherche. Dans un premier temps, le Tableau 6.7 analyse les difficultés qu'ont les professeurs à remplir leur tâche d'encadrement des 2^e et 3^e cycles en raison du ratio professeurs/étudiants. Les professeurs n'ont pas d'avis différents à ce sujet selon qu'ils travaillent dans des établissements plus développés en matière de 2^e et de 3^e cycle ou dans les autres établissements moins développés en matière d'études supérieures, ni selon qu'ils travaillent dans des établissements anglophones ou francophones. On observe des différences importantes d'opinions chez les professeurs à ce sujet, selon leur domaine d'enseignement et de recherche. Par exemple, 25 % seulement des professeurs en sciences se disent d'accord avec cet énoncé, alors que deux fois plus, soit 50 % des professeurs en lettres et en sciences périmédicales, font de même.

Enfin, complémentaire, le Tableau 6.8 permet d'analyser la perception que les professeurs ont de la reconnaissance accordée à la tâche d'encadrement, selon le type d'établissement d'appartenance et selon leur domaine d'enseignement et de recherche. Ce sont seulement 45 % des professeurs des établissements principalement de 2^e et de 3^e cycle qui se disent en accord avec l'énoncé disant que le temps consacré à l'encadrement aux 2^e et 3^e cycles est reconnu dans leur travail, alors que 10 % de plus, soit 55 % des professeurs des autres établissements moins développés en matière d'études supérieures, tiennent la même position. Ce sont aussi 51 % des professeurs des universités francophones qui se sont dits tout à fait d'accord ou assez d'accord avec ce même énoncé, alors que 37 % seulement de leurs collègues anglophones tenaient la même position. Enfin, pour présenter les opinions des professeurs à ce sujet, selon leur appartenance à des domaines d'enseignement et de recherche, nous nous contenterons de fournir trois exemples : 30 % des professeurs du périmédical, 40 % des professeurs en arts et 55 % des professeurs en sciences pures se disent d'accord avec l'énoncé voulant que leur établissement reconnaît l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs. C'est dire comment les professeurs ont des opinions différentes à ce sujet selon leur domaine d'enseignement et de recherche.

TABLEAU 6.7

Degré d'accord donné par les professeurs des universités québécoises à un énoncé portant sur la difficulté de mener à bien l'encadrement des étudiants aux 2^e et 3^e cycles, selon le type d'établissement et le domaine d'enseignement et de recherche (enquête 2003)

ÉNONCÉ	DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS			
	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
« La tâche d'encadrement des étudiants aux 2^e et 3^e cycles est difficile en raison du ratio professeurs/étudiants. »				
1. TYPE D'ÉTABLISSEMENT				
A. ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT ($\chi^2 = 0,9486$ $p = 0,8137$)				
1. De 2 ^e et de 3 ^e cycle	13,1	22,3	40,8	23,8
2. Autres	13,6	19,9	43,2	23,3
B. LANGUE PRINCIPALE D'ENSEIGNEMENT ($\chi^2 = 6,5284$ $p = 0,0885$)				
1. Français	13,2	21,0	40,4	25,4
2. Anglais	13,4	23,4	45,6	17,6
2. DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE				
($\chi^2 = 63,4968$ $p = 0,0003$)				
1. Administration	17,6	23,5	40,2	18,6
2. Arts	7,8	24,7	49,3	18,2
3. Droit	16,3	22,4	42,9	18,4
4. Éducation	11,5	21,1	47,1	20,2
5. Lettres	22,2	27,0	31,7	19,0
6. Médecine	7,3	10,0	46,3	36,4
7. Paramédical	22,6	21,0	27,4	29,0
8. Périmédical	27,3	22,7	27,3	22,7
9. Sciences appliquées	12,0	25,9	42,8	19,3
10. Sciences humaines	16,4	22,6	41,8	19,2
11. Sciences pures	6,5	18,9	41,2	33,3

N = 1054

TABLEAU 6.8

Degré d'accord donné par les professeurs des universités québécoises à un énoncé portant sur la reconnaissance de l'encadrement des étudiants aux 2^e et 3^e cycles dans le travail professoral, selon le type d'établissement et le domaine d'enseignement et de recherche (enquête 2003)

ÉNONCÉ	Distribution en % des professeurs			
« Le temps consacré à l'encadrement des étudiants aux 2 ^e et 3 ^e cycles est reconnu dans mon travail professoral (ex. : dégrèvement d'enseignement, ajustement salarial, prise en compte dans l'évaluation et la progression de la carrière). »	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
1. TYPE D'ÉTABLISSEMENT				
A. ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT ($\chi^2 = 10,5429$ p = 0,0145)				
1. De 2 ^e et de 3 ^e cycle	18,4	26,7	26,8	28,1
2. Autres	25,8	28,8	21,3	24,0
B. LANGUE PRINCIPALE D'ENSEIGNEMENT ($\chi^2 = 14,3172$ p = 0,0025)				
1. Français	22,6	28,6	23,8	25,0
2. Anglais	14,5	23,2	29,5	32,8
2. DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE				
($\chi^2 = 39,2225$ p = 0,1204)				
1. Administration	21,8	35,6	17,8	24,7
2. Arts	16,2	23,7	26,2	33,7
3. Droit	20,0	28,0	22,0	30,0
4. Éducation	20,9	25,7	27,6	25,7
5. Lettres	17,5	30,2	17,4	34,9
6. Médecine	26,8	22,3	23,2	27,7
7. Paramédical	11,1	19,0	41,3	28,6
8. Périmédical	9,1	27,3	22,7	40,9
9. Sciences appliquées	20,5	30,7	27,1	21,7
10. Sciences humaines	19,0	26,5	23,8	30,6
11. Sciences pures	27,1	27,8	25,8	19,2

N = 1060

6.6 Nombre d'étudiants de 2^e et de 3^e cycle encadrés par les professeurs en 2002-2003

De tous les thèmes traités dans ce chapitre, celui-ci est le seul qui nous permet d'établir des comparaisons à douze ans d'intervalle. Lors de l'enquête de 1991, de l'information a été colligée sur la direction des thèses et de mémoires, distinguant d'ailleurs la direction individuelle et la codirection. Toutefois, cette enquête n'avait pas alors ramassé de l'information sur les autres activités de direction des étudiants des cycles supérieurs. Le Tableau 6.9 permet, dans un premier temps, de colliger l'ensemble de l'information recueillie en 2003 à ce sujet et d'établir aussi une comparaison des types d'activités communes ayant été identifiés lors des deux enquêtes.

Ce tableau met en relief trois phénomènes principaux :

- 1) L'encadrement aux cycles supérieurs ne peut être confondu avec la direction des thèses de doctorat et des mémoires de maîtrise : les autres types de directions s'avèrent aussi importants et fort exigeants pour les professeurs. En effet, selon leurs témoignages, les professeurs assurent en moyenne par année 1,22 essai, 0,93 travail de fin d'études et 0,39 stage postdoctoral.
- 2) Le nombre moyen de directions de thèses assurées seules s'est maintenu autour d'une thèse par personne, le nombre de codirections passant, en moyenne, pour sa part, de 0,59 à 0,79. Les professeurs assurent donc en moyenne 1,8 direction de thèse seul ou avec des collègues.
- 3) Le nombre moyen de directions de mémoire de maîtrise menées seules a diminué légèrement, à douze ans d'intervalle, passant de 2,29 à 2,02, alors que le nombre moyen de codirections de mémoire est passé de 0,66 à 0,79. Ce phénomène pourrait s'expliquer par le fait que, dans certains programmes, l'essai ou le travail de fin d'études ont remplacé le mémoire.

Complémentaire et permettant de pousser l'analyse au-delà des moyennes, le Tableau 6.10 fournit de l'information sur les directions de recherche, en présentant comment se distribuent les professeurs par rapport au nombre d'interventions menées seules, en codirection et au total. D'un côté, 35 % des professeurs reconnaissent n'avoir apporté, au cours de l'année universitaire 2002-2003, aucune contribution seule ou en codirection à la direction de thèse de doctorat et 16 %, à la direction de mémoire de maîtrise. D'autre part, près de 7 % des professeurs disent diriger seul ou avec d'autres plus de cinq thèses, alors que 9 % affirment assurer seul ou avec d'autres la direction de sept mémoires et plus. Ce sont aussi 31 % des professeurs qui disent avoir dirigé seul ou en codirection un essai, 13 % disant en avoir assumé plus d'une. Ce sont 26 % des professeurs qui disent aussi avoir dirigé des travaux de fin d'études de 2^e et de 3^e cycle, 11 % affirmant être engagés dans plus de deux directions. Enfin, 24 % des professeurs disent avoir participé à l'encadrement de stage postdoctoral, 3 % assurant plus de deux directions.

Enfin, complémentaire également, le Tableau 6.11 analyse comment se distribuent les professeurs selon le nombre de directions prises en charge, de façon individuelle ou en codirection, peu importe les types de travaux dirigés. Trois phénomènes particuliers en ressortent : 1) 72,2 % des professeurs assurent seul au moins une direction de recherche et 7,7 %, 11 directions et plus; 2) 50 % des professeurs n'assurent aucune codirection, tous types de travail confondus, et 29,5 %, une seule codirection; 3) 19 % des professeurs n'assurent aucune direction ou codirection, peu importe le type de travail; 4) 15 % des professeurs assument la responsabilité de 11 directions ou plus, seul ou en codirection,

tous types de travail confondus. C'est dire comment ce travail de direction de recherche des étudiants des 2^e et 3^e cycles est lourd, mais aussi très inégalement réparti entre les professeurs.

TABLEAU 6.9
Nombre de directions d'étudiants des cycles supérieurs dirigées seul
ou en codirection par les professeurs des universités québécoises
(1990-1991 et 2002-2003)

	SEUL		EN CODIRECTION		TOTAL SEUL ET EN CODIRECTION	
	1990-1991*	2002-2003**	1990-1991	2002-2003	1990-1991	2002-2003
Thèse de doctorat	1,03	1,01	0,59	0,79	1,62	1,80
Mémoire de maîtrise	2,29	2,02	0,66	0,79	2,95	2,81
Essai		1,09		0,14		1,22
Travail de fin d'études de 2 ^e et 3 ^e cycle		0,76		0,18		0,93
Stage postdoctoral		0,29		0,10		0,39

* Source : Bertrand *et al.*, *op. cit.*, p. 212.

** N = 1042

TABLEAU 6.10
Distribution en % des professeurs des universités québécoises
quant au nombre de directions de recherche qu'ils assurent seuls, en codirection
et à la fois seuls et en codirection (enquête 2003)

Thèse de doctorat	Aucune direction	1 direction	2 directions	3 directions	4 directions	5 directions	Plus de 5 directions
Seul	56,1	18,2	11,7	6,0	3,4	2,2	2,3
En codirection	58,2	23,4	10,9	3,5	1,4	1,0	1,4
Seul et en codirection	35,2	21,7	17,1	10,4	5,6	3,4	6,6
Mémoire de maîtrise	Aucune direction	1 ou 2 directions	3 et 4 directions	5 et 6 directions	7 et 8 directions	9 et 10 directions	Plus de 10 directions
Seul	29,7	37,7	19,0	9,9	2,8	0,4	0,5
En codirection	61,7	29,6	6,0	1,5	0,5	0,3	0,3
Seul et en codirection	16,4	38,7	24,3	11,4	5,8	2,1	1,2
Essai							
Seul	71,6	16,4	5,8	2,7	1,3	0,6	1,6
En codirection	95,1	3,6	0,6	0,1	0,3	0,1	0,2
Seul et en codirection	69,0	17,6	6,3	3,0	1,5	0,8	1,8
Travail de fin d'études des 2 ^e et 3 ^e cycles							
Seul	77,4	13,5	5,0	1,3	1,0	0,6	1,1
En codirection	94,0	4,5	0,8	0,2	0	0	0,5
Seul et en codirection	74,0	15,1	5,8	1,7	1,3	0,6	1,5
Stage postdoctoral							
Seul	80,8	17,1	1,9	0,1	0,1	0	0
En codirection	93,7	5,8	0,4	0,1	0	0	0,1
Seul et en codirection	76,0	21,0	2,4	0,4	0,1	0	0,1

N = 1042

TABLEAU 6.11
Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant au nombre de directions de recherche qu'ils assurent seuls, en codirection et à la fois seuls et en codirection, tous types de direction confondus (enquête de 2003)

Nombre de directions	0	1 et 2	3 et 4	5 et 6	7 et 8	9 et 10	11 et +
% de professeurs engagés dans une direction, menée seul, tous types de travaux confondus	27,8	19,2	16,7	15,0	8,0	5,6	7,7
% de professeurs engagés dans une direction menée en codirection, tous types de travaux confondus	49,7	29,5	11,2	5,0	1,2	1,2	2,2
% de professeurs engagés dans une direction menée à la fois seul et en codirection, tous types de travaux confondus	19,2	15,7	15,8	14,5	11,8	7,7	15,3

N = 1290

Conclusion

Dans le 4^e chapitre, nous avons déjà établi l'importance et la modulation de la tâche d'encadrement chez les professeurs des universités du Québec.

- ◆ D'abord, l'importance de l'encadrement a été démontrée : pendant l'année universitaire 2002-2003, l'encadrement effectué par les professeurs représentait en moyenne 7,8 heures de travail par semaine, soit 16,9 % de l'ensemble de leur charge temporelle de travail.
- ◆ Ensuite, la modulation de la tâche d'encadrement a été aussi établie : cette tâche est, en effet, très inégalement répartie, 4 % des professeurs reconnaissant ne pas remplir cette tâche alors que 41 % disent lui avoir consacré de 1 % à 14,9 % de l'ensemble de leur travail et 55 %, 15 % ou plus de leur travail, dont 21 %, 25 % et plus.
- ◆ Enfin, il est possible que cette tâche ait été modifiée dans sa nature même, l'essai et le travail de fin d'études ayant remplacé le traditionnel mémoire de maîtrise.

Les deux façons différentes de définir cette tâche lors des enquêtes de 1991 et de 2003 ne nous ont pas permis de montrer clairement qu'il y a eu ou non une augmentation de cette tâche au cours des douze dernières années. Rien ne permet cependant de penser que cette tâche a pu diminuer et plusieurs indicateurs laissent croire qu'elle aurait augmenté. Une telle augmentation n'a pu cependant être démontrée de façon empirique.

Ce sixième chapitre nous a permis d'identifier de nouveaux aspects de la tâche d'encadrement :

- ◆ Bien que son existence soit reconnue par tous, l'encadrement est une tâche professorale qui reste encore mal définie. Une meilleure compréhension de cette tâche passe par une différenciation plus claire du travail mené en la matière auprès des étudiants au 1^{er} cycle et aux cycles supérieurs ainsi que par une description plus fine de l'encadrement de 1^{er} cycle pris en charge tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des cours.
- ◆ Il y a de bonnes raisons de croire que la plus grande partie de l'encadrement au 1^{er} cycle est une composante essentielle de la tâche d'enseignement et ne devrait donc pas être comptabilisée dans la tâche spécifique d'encadrement. Nous reconnaissons cependant qu'il existe un encadrement au 1^{er} cycle, qui ne fait pas partie de la tâche d'enseignement et qui doit être rempli par les professeurs. L'enquête de 2003 n'a pas permis d'identifier la nature spécifique de cet encadrement qui pourrait s'avérer différent de celui qui est effectué auprès des étudiants de 2^e et de 3^e cycle engagés dans des projets de recherche.
- ◆ La partie la plus importante de la tâche d'encadrement est effectuée sous la forme de directions des travaux de recherche aux cycles supérieurs. Ce type d'encadrement s'apparente donc à la fois à la tâche de recherche et à celle d'enseignement du professeur. Nous pensons toujours, pour notre part, qu'il y a avantage à considérer l'encadrement comme une tâche particulière, différente de l'enseignement et de la recherche.
- ◆ Au 1^{er} cycle, l'encadrement des étudiants est une fonction que les professeurs partagent avec les responsables des programmes de formation et avec des étudiants des 2^e et 3^e cycles agissant en tant qu'assistants. Ce qui n'empêche pas 72 % des professeurs de se dire tout à fait ou assez d'accord avec un énoncé voulant qu'ils offrent un encadrement individualisé à leurs étudiants au 1^{er} cycle, alors que près de 80 % se sont dits tout à fait ou assez d'accord avec un autre énoncé voulant que la tâche d'encadrement au 1^{er} cycle soit difficile en raison du ratio professeur/étudiants.
- ◆ Les professeurs perçoivent de façon différente l'encadrement qu'ils assurent auprès des étudiants aux cycles supérieurs. En effet, 97 % des professeurs actifs dans ce domaine se disent tout à fait ou assez d'accord avec l'énoncé voulant que l'encadrement aux 2^e et 3^e cycles leur permette de suivre individuellement le cheminement de la formation à la recherche de chacun de leurs étudiants et 48 % estiment que cette tâche effectuée auprès des étudiants aux 2^e et 3^e cycles est reconnue par leur établissement d'appartenance, au moment de la fixation de la charge d'enseignement, de l'évaluation de leur rendement et de leur promotion. Les autres sont en désaccord.

Ceux-ci se retrouvent particulièrement nombreux dans les établissements principalement de 2^e et de 3^e cycle (55 % de désaccord) et dans les universités anglophones (62 % de désaccord).

Partie intégrante d'une démarche visant à comprendre le travail professoral, ce chapitre nous a permis de mieux définir et de mieux mesurer la tâche d'encadrement des professeurs. Si les besoins en la matière restent mal définis, le travail des professeurs est, pour sa part, défini et limité. L'enquête de 2003 a montré que les professeurs des universités québécoises consacrent déjà quelque 17 % de l'ensemble de leur travail à l'encadrement. Serait-il souhaitable qu'ils y investissent plus? Et si oui, de quelle autre tâche devrait être tiré cet ajout de travail consacré à l'encadrement des étudiants?

CHAPITRE 7

LA RECHERCHE OU LA CRÉATION, LA TÂCHE LA PLUS IMPORTANTE ET LA PLUS VALORISÉE, FORT DIVERSIFIÉE ET FORTEMENT MODULÉE

Portée et limites de la recherche

Dans le chapitre 4, nous avons présenté la recherche ou la création comme la plus importante des six tâches des professeurs et nous avons aussi montré comment cette tâche était inégalement répartie entre ceux-ci². Mais l'importance et la modulation ne sont que deux des nombreuses caractéristiques de la tâche de recherche des professeurs. Celle-ci est aussi la plus prestigieuse des tâches, celle qui permet aux professeurs d'acquérir une reconnaissance à la fois interne et externe à l'université; c'est aussi une tâche très diversifiée et qui se compose de diverses activités auxquelles les professeurs accordent aussi une importance plus ou moins grande.

D'abord, la recherche est une tâche prestigieuse parce qu'elle permet aux professeurs de se faire connaître à l'extérieur de l'université, de s'ouvrir à de nouveaux horizons, de recevoir la reconnaissance de leurs pairs de la communauté scientifique et même de faire une carrière internationale; ensuite parce qu'elle permet de générer un important financement complémentaire au sein de l'université et qu'elle offre la possibilité aux professeurs d'acquérir ainsi une réputation au sein de leur établissement d'appartenance; enfin parce qu'elle est, à l'intérieur de l'université, le principal critère d'évaluation et de promotion des professeurs.

La diversité est une autre caractéristique importante de la tâche de recherche. Le monde universitaire a distingué longtemps la recherche fondamentale et la recherche appliquée, la recherche libre et la recherche orientée, la recherche menée de façon individuelle et celle qui est menée en équipe, la recherche réalisée sans argent supplémentaire et celle qui est subventionnée ou commanditée. Bien que l'université reste le principal lieu de la recherche fondamentale, libre et menée de façon individuelle, ces distinctions classiques, sans pour autant disparaître, semblent avoir perdu une partie de leur importance au cours des dernières décennies. Plusieurs raisons expliquent ce phénomène : l'une

2. Dans certains domaines comme les arts et les lettres, les professeurs font plus de création que de recherche. Le terme *recherche* utilisé dans ce chapitre inclut la création, bien que nous soyons conscients de l'existence de différences fondamentales dans les processus particuliers de recherche et de création. Nous évitons aussi de reprendre à chaque fois les deux expressions. Le mot *recherche* couvre donc la création, nonobstant le caractère spécifique de l'activité de création. Nous croyons cependant qu'il y aurait avantage à mieux distinguer au moins ces « deux éléments d'une même tâche » et à colliger aussi un jour une information particulière auprès des professeurs qui sont plus des créateurs que des chercheurs. Il serait particulièrement intéressant de comparer à ce sujet le travail des professeurs créateurs au collégial et à l'université.

d'elles est probablement que beaucoup de professeurs travaillent en même temps dans plusieurs projets de recherche de nature différente. Deux nouvelles typologies de la recherche sont apparues, encore mal définies : la première oppose la recherche qui a comme premier objectif l'avancement des connaissances et qui est menée habituellement en solitaire, la plupart du temps au sein de l'université, et la recherche à portée socioéconomique directe, menée habituellement en équipe, en totalité ou en partie, en dehors de l'université, souvent en collaboration avec des partenaires externes à l'université; la deuxième distingue, sans les hiérarchiser, la recherche à portée locale, régionale ou nationale, dont les résultats intéressent d'abord une population particulière, et la recherche constituant une contribution directe au développement universel de la connaissance³.

Dans le premier chapitre, nous avons observé que la tâche de recherche des professeurs avait connu non seulement un développement important au cours des douze dernières années, mais avait aussi été modifiée, dans sa nature même, sous l'effet conjugué de la nouvelle société des connaissances et des politiques nouvelles des gouvernements et des organismes subventionnaires fédéraux et provinciaux. Celles-ci ne nient pas le bien-fondé de la recherche fondamentale et libre, mais accordent beaucoup d'importance à la recherche orientée, appliquée et menée en équipe, à forte retombée socioéconomique et réalisée souvent en partenariat avec des organisations externes à l'université.

Bien qu'il ne soit pas coutumier pour les professeurs de différencier chacune des activités constitutives de leur recherche, ils opposent souvent la recherche proprement dite, c'est-à-dire les opérations essentielles de conceptualisation des projets, de cueillette et de traitement de données et de diffusion des résultats, à des activités plus connexes : en amont, la préparation de demandes de subvention et de contrats de recherche, souvent préalable à la recherche; à la gestion opérationnelle des projets de recherche, conséquence inévitable de tout projet et particulièrement de tout projet de recherche subventionnée ou commanditée, activité sans doute aussi essentielle, mais de moins d'intérêt pour la plupart des chercheurs universitaires.

Aujourd'hui comme hier, l'argent n'est pas que le nerf de la guerre; c'est aussi celui de la recherche universitaire. En effet, bien qu'une partie importante de la recherche universitaire soit rendue possible grâce aux ressources professorales en place, à la participation bénévole d'étudiants et à une part importante de leur budget de fonctionnement que les universités consacrent à cette tâche, la recherche universitaire reste aussi fortement tributaire de subventions et de contrats de recherche, eux-mêmes dépendants des compétences reconnues des professeurs-chercheurs et de la qualité et de la pertinence de leurs projets de recherche. Bien que n'étant au départ qu'un des nombreux intrants

3. Par exemple, par son objet même, une recherche sur le travail des professeurs des universités québécoises intéresse d'abord un public québécois. Elle peut constituer cependant une contribution à la compréhension du travail de l'ensemble des professeurs d'université à travers le monde. Sans être toujours facile à appliquer, cette distinction nous apparaît fondamentale. Ces deux types de recherche sont cependant plus complémentaires qu'opposés.

requis pour mener à bien une recherche, les subventions et les contrats de recherche s'avèrent un important indicateur à la fois de l'état de développement de la recherche au sein du monde universitaire et du « succès » des professeurs en matière de recherche. Ce financement additionnel de la recherche joue un triple rôle : il garantit d'abord la qualité des projets, grâce au système d'évaluation par les pairs; il fournit ensuite des fonds requis aux professeurs pour acheter les équipements et les fournitures nécessaires à la réalisation de leurs projets et pour engager des étudiants comme assistants de recherche, permettant à la fois de faire avancer la connaissance et d'assurer du même coup la formation de chercheurs; il assure enfin la reddition des comptes quant à l'atteinte des objectifs fixés des recherches et à l'utilisation efficiente des ressources investies.

De plus, la recherche universitaire n'est pas qu'un processus. Elle est d'abord un résultat prenant diverses formes : nouveaux produits, nouvelles techniques, nouveaux procédés, présentations publiques de résultats de recherche, publications de toute sorte. Certaines recherches donnent lieu à des brevets ou à d'autres types de reconnaissances officielles. Mais, pour la plupart des chercheurs universitaires, les présentations publiques de leurs résultats de recherche et les publications de toutes sortes sont les modes par excellence de production et de diffusion de nouvelles connaissances. L'enquête de 2003 n'a pas colligé d'information sur les brevets, les expositions et les autres types de reconnaissance des « produits » des chercheurs et des créateurs universitaires. Elle a cherché cependant à identifier les divers types de diffusion et de publication de ceux-ci.

Questions générales

Qu'est-ce que la tâche de recherche des professeurs des universités du Québec? Quelles sont ses composantes? Comment a-t-elle évolué au cours des douze dernières années?

Sous-questions

- Durant les années universitaires 1990-1991 et 2002-2003, quelle place a occupé la recherche dans l'ensemble du travail professoral ? Observe-t-on des variations importantes quant à l'importance que les professeurs accordent à cette tâche? Retrouve-t-on aussi des différences à ce sujet chez les professeurs, à douze ans d'intervalle?

- Existe-il aussi des variations significatives quant à l'importance de cette tâche dans l'ensemble du travail des professeurs, selon le type d'établissement d'appartenance, le domaine d'enseignement et de recherche, le diplôme le plus élevé et l'étape de la carrière?
- Quels types de recherche privilégient les professeurs? Quelle proportion de chercheurs mènent leur recherche individuellement ou en équipe? Quelle proportion conduisent leur recherche en collaboration avec des partenaires externes à l'université? Quelle est l'importance de la dimension internationale des projets de recherche des professeurs des universités québécoises?
- Durant l'année universitaire 2002-2003, comment les professeurs ont-ils réparti leur temps de recherche entre les diverses activités qui constituent cette tâche? Comment se compare cette répartition avec celle observée lors de l'enquête de 1991? Enfin, observe-t-on des variations quant à l'importance que les professeurs accordent aux diverses activités qui constituent leur tâche de recherche, selon le domaine d'enseignement et de recherche et l'étape de la carrière?
- Au cours de l'année universitaire 2002-2003, dans quelle proportion les professeurs ont-ils participé à la préparation de demandes de subvention ou ont-ils travaillé à la préparation de contrats de recherche? Quelle proportion des professeurs a fait des demandes auprès de divers types d'organismes subventionnaires? Quelle proportion des professeurs a fait des demandes auprès d'un seul type ou de plusieurs types d'organismes subventionnaires? À qui ont été adressées principalement ces demandes de subvention? Enfin, auprès de quel type d'organisations, les professeurs ont-ils entrepris des négociations de contrats de recherche?
- Quelle proportion des professeurs a obtenu, en 2002-2003, seuls ou avec d'autres, du financement sous forme de subventions ou de contrats de recherche? D'où sont venus ces financements? Les professeurs ont-ils obtenu ceux-ci d'une seule source ou de plusieurs?
- Quelle proportion des professeurs a rendu publics des résultats de recherche au cours de l'année universitaire 2002-2003? Quelle forme a prise cette diffusion? Ont-ils utilisé un seul ou plusieurs moyens de publications?

Plan de ce chapitre

Ce chapitre sur la tâche de recherche des professeurs des universités québécoises se divise en sept parties :

- ❑ Dans la première partie, nous rappelons l'importance relative de cette tâche en 1990-1991 et 2002-2003 et nous décrivons les écarts que l'on observe d'un professeur à l'autre quant à l'importance qu'ils accordent à cette tâche. Nous comparons aussi les données colligées à ce sujet à douze ans d'intervalle.
- ❑ Dans la seconde, nous analysons les variations observées quant à l'importance que les professeurs accordent à cette tâche en 2002-2003, selon le type d'établissement d'appartenance, le domaine d'enseignement et de recherche, le diplôme le plus élevé, le sexe et l'étape de la carrière.
- ❑ Dans la troisième partie, nous analysons le type de recherche que les professeurs privilégient, en tenant compte de trois dimensions : d'abord, la recherche menée de façon individuelle ou en équipe; ensuite, la recherche totalement universitaire et celle qui est menée en partenariat avec divers types d'organisations; enfin, la dimension internationale ou non de la recherche.
- ❑ Dans la quatrième partie, nous départageons d'abord la tâche de recherche par rapport aux activités qui la constituent; nous comparons ensuite à ce sujet les données de 1990-1991 et de 2002-2003; enfin, nous terminons en analysant l'importance relative que les professeurs consacrent à cette tâche, selon le domaine d'enseignement et de recherche.
- ❑ Dans la cinquième partie, nous mesurerons la proportion des professeurs qui ont participé, durant l'année universitaire 2002-2003, à la préparation d'une ou de plusieurs demandes de subvention de recherche et à la négociation d'un ou de plusieurs contrats de recherche, identifiant les principales sources de financement auxquelles les professeurs s'adressent et décrivant aussi la façon dont les professeurs jumellent entre elles différentes demandes.
- ❑ Dans la sixième, nous évaluons la proportion des professeurs qui ont participé, au cours de la même année, à des projets de recherche subventionnés ou commandités, identifiant les types d'organismes subventionnaires et commanditaires et dégageant aussi les façons dont les professeurs les ont jumelés au cours de l'année universitaire 2002-2003.
- ❑ Enfin, dans la septième, nous mesurons le nombre de publications de diverses natures « produites » par les professeurs au cours de l'année universitaire 2002-2003.

7.1 Rappel de l'importance relative de la tâche de recherche des professeurs et analyse des écarts que l'on y observe (années universitaires 1990-1991 et 2002-2003)

Dans le chapitre 4, nous avons présenté la recherche comme étant, au cours d'une année, à la fois la plus importante des six tâches et une tâche fortement modulée. Les professeurs des universités du Québec ont dit avoir consacré à cette tâche en moyenne, par semaine, durant l'année universitaire 2002-2003, 15,7 heures, ce qui représente 33,8 % de l'ensemble de leur travail. Ces données indiquent que les professeurs consacrent plus de temps à la recherche qu'en 1991. Le Tableau 7.1 résume l'ensemble des données recueillies à ce sujet pour trois périodes, alors que le Tableau 7.2 rapporte la distribution des professeurs quant à la proportion de leur temps de travail qu'ils estiment avoir consacrée à cette tâche au cours des années universitaires 1990-1991 et 2002-2003. On y constate à nouveau que cette tâche est fortement modulée : 4,2 % des professeurs ont reconnu n'y avoir consacré aucun temps en 1990-1991 et 4,4 %, en 2002-2003. Ce sont aussi 26,5 % et 18,8 % des professeurs qui disent avoir consacré moins de 20 % de leur temps de travail à cette tâche en 1990-1991 et en 2002-2003. Enfin, 28 % des professeurs disaient en 1991 consacrer à cette tâche 40 % et plus de leur temps de travail et 13 %, 50 % et plus. En 2003, ce sont respectivement 37 % des professeurs qui estiment consacrer à cette tâche 40 % et plus de leur travail et 20 %, 50 % et plus.

TABLEAU 7.1
Nombre d'heures par semaine et % de l'ensemble du travail consacrés
par les professeurs des universités québécoises à la recherche
(1990-1991 et 2003)

	Sessions d'automne et d'hiver		Session d'été		Année universitaire	
	1990- 1991*	2002- 2003	1990- 1991	2002- 2003	1990- 1991	2002- 2003
Nombre d'heures par semaine	13,01	13,3**	17,4	19,0***	14,6	15,7****
% du temps de travail	25,9	27,2	43,1	46,9	31,0	33,8

* Source : Bertrand *et al.*, *op.cit.*, p. 99.

** N = 1100

*** N = 968

**** N = 960

TABLEAU 7.2
Distribution en % des professeurs des universités québécoises
quant à la proportion de leur travail consacrée à la recherche
(1990-1991 et 2002-2003)

Pourcentage du temps de travail consacré à cette tâche	0	1 à 19,9	20 à 39,9	40 à 49,9	50 et +
Distribution en % des professeurs 1990-1991*	4,2	22,3	48,3	15,1	13,1
2002-2003**	4,4	14,4	44,2	16,8	20,2

* Source : Bertrand *et al.*, *op. cit.*, p. 106.

** N = 977

7.2 Variations observées de l'importance que les professeurs accordent à la recherche, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le diplôme le plus élevé, le sexe et l'étape de la carrière (année universitaire 2002-2003)

Nous n'avons pas la prétention d'expliquer pourquoi les professeurs des universités du Québec consacrent une partie plus ou moins importante de leur travail à la recherche. Les facteurs les plus importants sont probablement de nature personnelle : goût, intérêt, succès lors des concours, capacité de travailler en équipe, etc. L'enquête de 1991 a permis, à partir de cinq variables, d'expliquer seulement 5 % de la variance observée. Plus ponctuellement, nous nous demandons si les professeurs des universités québécoises consacrent une proportion plus ou moins grande de leur temps de travail à cette tâche de recherche, selon le type d'établissement d'appartenance, le domaine d'enseignement et de recherche, le diplôme le plus élevé, le sexe et l'étape de la carrière. Le Tableau 7.3 a permis de colliger l'information recueillie à ce sujet. Quatre phénomènes principaux en ressortent :

- 1) D'abord, il n'est pas démontré que les professeurs consacrent une plus grande ou une plus faible proportion de leur travail à la tâche de recherche selon qu'ils appartiennent à des établissements principalement de 2^e et de 3^e cycle ou aux autres établissements moins développés en la matière ou selon qu'ils appartiennent à des établissements dont la langue principale de travail est l'anglais ou le français.

- 2) Ensuite, il n'est pas établi non plus de différence significative quant à la proportion de leur travail que les professeurs masculins (33,7 %) et les professeurs féminins (33,8 %) consacrent à la recherche.
- 3) Par rapport au champ d'enseignement et de recherche dans lequel travaillent les professeurs, il n'a été établi qu'une seule différence significative, au seuil de $p < 0,05$: les professeurs en médecine consacrent une proportion plus grande de leur travail à la recherche (40 %) que leurs collègues travaillant dans le domaine périmédical (23 %).
- 4) Enfin, nous avons découvert que les professeurs titulaires d'un doctorat ou ayant fait un stage postdoctoral consacrent une proportion plus grande de leur travail à la recherche (35 %) que leurs collègues sans doctorat (25 %), et nous avons appris aussi que les professeurs en début de carrière consacrent une proportion plus grande de leur travail à la recherche (36,4 %) que leurs collègues en fin de carrière (30,9 %) (Test de Scheffé : 1 # 3).

TABLEAU 7.3
Pourcentage du temps de travail alloué à la recherche par les professeurs des universités québécoises, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le diplôme le plus élevé, le sexe et l'étape de la carrière (2002-2003)

	%
1. TYPE D'ÉTABLISSEMENT	
A. ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT (F = 0,60 p = 0,5509)	
1. De 2 ^e et de 3 ^e cycle	34,0
2. Autres	33,3
B. LANGUE PRINCIPALE D'ENSEIGNEMENT (F = -0,97 p = 0,3325)	
1. Français	34,1
2. Anglais	32,8
2. DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE	
(F = 3,54 p = 0,0001)	
1. Administration	29,6
2. Arts	34,0
3. Droit	34,3
4. Éducation	33,0
5. Lettres	31,4
6. Médecine	39,7
7. Paramédical	34,1
8. Périmédical	22,6
9. Sciences appliquées	31,7
10. Sciences humaines	35,4
11. Sciences pures	36,2
TEST DE SCHEFFÉ = 6 # 8	
3. DIPLÔME LE PLUS ÉLEVÉ	
(F = 6,08 p < 0,0001)	
1. Formation postdoctorale et doctorale	35,4
2. Autres	25,1
4. SEXE	
(F = 0,03 p = 0,9755)	
1. Femme	33,8
2. Homme	33,7
5. ÉTAPE DE LA CARRIÈRE	
(F = 6,45 p = 0,0017)	
1. 6 ans et moins	36,4
2. Plus de 6 ans moins de 25 ans	33,6
3. 25 ans et plus	30,9
TEST DE SCHEFFÉ = 1 # 3	

N = 977

7.3 Identification des principales caractéristiques de la recherche privilégiée par les professeurs des universités québécoises

Lors de l'enquête de 2003, trois questions ont été posées pour mieux circonscrire les principales caractéristiques de la recherche que les professeurs privilégient. La première porte sur la participation des professeurs à la recherche menée en équipe (Tableau 7.4), la deuxième, sur leur participation à une recherche menée en collaboration avec des partenaires externes à l'université (Tableau 7.5) et la troisième, sur l'importance de la dimension internationale de leur recherche (Tableau 7.6).

D'abord, comme le montre le Tableau 7.4, près des deux tiers des professeurs (65,6 %) disent participer à une équipe de recherche; 47,5 %, à un groupe multidisciplinaire de recherche; 46 %, à un centre de recherche. Une proportion de 43 % des professeurs affirme participer à un réseau interuniversitaire et une proportion de 27,5 %, à un réseau international de recherche. D'ailleurs 16,5 % seulement de l'ensemble des professeurs ont répondu n'avoir été engagés dans aucun collectif de recherche. Nous concluons de l'analyse de ces données que la recherche est une tâche fondamentalement menée en équipe. L'enseignement, pour sa part, bien que mené à l'occasion en équipe (données de 1991), s'avère une tâche que les professeurs mènent davantage en solitaire⁴.

Ensuite, le Tableau 7.5 analyse l'importance de la participation des professeurs à la recherche menée en partenariat avec divers types d'organisations. On apprend d'abord dans la première partie que 18 % des professeurs ont participé à une recherche avec un ministère ou un organisme provincial, 14 %, avec un ministère ou un organisme fédéral et 14 % aussi, avec un autre type d'organisation parapublique. Ce sont aussi 13 % des professeurs qui disent aussi avoir mené leur recherche avec un organisme du milieu sociocommunautaire et 6,3 %, avec une des organisations du milieu artistique ou culturel. Enfin, ce sont près de 19 % des professeurs qui disent avoir participé à un projet de recherche en collaboration avec une entreprise privée. La deuxième partie du Tableau 7.5 tient compte de la façon dont les professeurs travaillent en collaboration avec divers types d'organisation. On y apprend, d'une part, que presque 50 % des professeurs disent n'avoir participé à aucun projet avec un partenaire externe, peu importe la nature de ce partenaire; on y découvre, d'autre part, que 9 % des professeurs disent avoir participé à des projets de recherche à la fois avec l'entreprise privée et l'entreprise publique et 4 %, à la fois avec l'entreprise privée et un organisme sociocommunautaire ou culturel.

4. Lors de l'enquête de 1991, les deux tiers des professeurs des universités québécoises ont affirmé n'avoir donné aucun enseignement en équipe au cours des deux dernières années, soit en 1989-1990 et 1990-1991. Ce type de données n'a pas été colligé lors de l'enquête de 2003.

TABLEAU 7.4
Pourcentage des professeurs des universités québécoises ayant participé
à divers groupes de recherche (2002-2003)

Participation des professeurs actifs en recherche	%
À une équipe de recherche	65,6
À un groupe multidisciplinaire de recherche	47,5
À un centre de recherche	45,6
À un réseau interuniversitaire de recherche	42,8
À un réseau international de recherche	27,5
À un autre groupe de recherche	21,4
Proportion des professeurs actifs en recherche n'ayant participé à aucun collectif de recherche	16,6

N = 1273

TABLEAU 7.5
Pourcentage des professeurs des universités québécoises actifs en recherche
ayant participé, au-delà du financement, à des projets de recherche menés en
partenariat avec des organismes externes, publics ou privés (2002-2003)

Organisme externe retenu	% de participation des professeurs
Entreprise privée à but lucratif	18,9
Ministère ou organisme gouvernemental provincial	18,3
Ministère ou organisme gouvernemental fédéral	14,0
Organisme parapublic	13,8
Milieu sociocommunautaire	13,3
Milieu artistique ou littéraire	6,3
Autre (N = 54)	
Pourcentage des professeurs n'ayant participé à aucun projet en partenariat avec des organismes externes à l'université	49,1
Pourcentage des professeurs ayant participé à des projets à la fois avec des organismes privés et publics	8,9
Pourcentage des professeurs ayant participé à des projets à la fois avec des entreprises privées et des organismes sociocommunautaires ou culturels	4,3

N = 1246

Enfin, le Tableau 7.6 permet de mesurer l'importance de la dimension collaboration internationale au sein de la tâche de recherche et de création. Ce sont 48,8 % des professeurs qui estiment que la dimension collaboration internationale de leur projet de recherche est très importante ou assez importante, alors que les autres, soit 51,2 %, la jugent peu importante ou pas du tout importante.

Bien que le portrait d'ensemble reste incomplet et que nous soyons dans l'impossibilité d'établir des comparaisons avec la situation ayant existé à ce sujet en 1991, certains phénomènes de première importance ressortent de ces données : 83 % des professeurs mènent une partie de leur recherche en équipe, un peu plus de 50 %, en collaboration avec un partenaire externe, alors qu'un peu moins de 50 % jugent importante la dimension internationale de leurs projets de recherche.

TABLEAU 7.6
Distribution en % des professeurs des universités québécoises
quant à l'importance de la collaboration internationale
au sein de leur tâche de recherche et de création (2002-2003)

	%
Très importante	21,7
Assez importante	27,1
Sous-total	48,8
Peu importante	29,0
Pas du tout importante	22,2
Sous-total	51,2

N = 1232

7.4 Répartition des diverses activités constitutives de la tâche de recherche (années universitaires 1990-1991 et 2001-2003) et analyse de l'importance de ces activités selon le domaine d'enseignement et de recherche (année universitaire 2002-2003)

Tant en 1991 qu'en 2003, les professeurs ont été invités à répartir leur tâche de recherche entre les cinq activités constitutives de celle-ci. Les tableaux 7.7 et 7.8 permettent, dans un même processus, de rapporter les données recueillies en 1990-1991 et 2002-2003, et de les comparer. En 1991, trois activités, soit la conception de projets, la cueillette, le traitement et l'analyse des données ainsi que la diffusion des résultats de recherche, représentaient chacun *grossso modo* le quart de la tâche de recherche, alors que 15 % de cette tâche étaient consacrés à la gestion courante des projets de recherche et un peu plus de 10 %, aux demandes de subvention et à la négociation de contrats de

recherche. En 2003, la conception de projets de recherche occupait 28 % du temps consacré à la recherche, soit 3,3 % de plus qu'en 1991, alors que l'activité de diffusion des résultats de recherche a perdu plus de 7 %, ayant passé de 27 % à 20 % de la tâche de recherche. Nous ne connaissons pas les causes principales de ce double changement. Nous ne savons pas non plus s'il s'agit d'un incident ou d'un mouvement structurel. Les exigences accrues des organismes subventionnaires pourraient expliquer en partie ce phénomène. De plus, comme le montre le Tableau 7.8, 30 % des professeurs ont reconnu n'avoir investi aucun temps, tant durant l'année 1990-1991 qu'en 2002-2003, à la préparation d'une demande de subvention ou à la négociation d'un contrat de recherche; et ce sont 24 % des professeurs en 1990-1991 et 20 % en 2002-2003 qui ont dit n'avoir consacré aucun temps à la gestion courante des activités de recherche.

Complémentaire, le Tableau 7.9 analyse la proportion plus ou moins grande de la tâche de recherche accordée par les professeurs à chacune des activités qui composent celle-ci, selon le domaine d'enseignement et de recherche. Trois phénomènes en ressortent :

- 1) D'abord, il n'est pas démontré de différence statistiquement significative quant à la proportion de la tâche de recherche que les professeurs consacrent à la conception des projets et à la diffusion des résultats de recherche, selon leur appartenance à l'un ou l'autre des onze grands domaines d'enseignement et de recherche (aucune différence à $p < 0,05$).
- 2) Il est établi cependant que les professeurs en droit (37,6 %) et en sciences humaines (31 %) consacrent une plus grande proportion de leur tâche de recherche à la cueillette et au traitement des données que leurs collègues en sciences pures (21,4 %) et en sciences appliquées (20 %) (Test de Scheffé : 3 # 2, 9, 11 et 10 # 2, 9, 11). Les professeurs en arts, pour leur part, consacrent une proportion moindre de leur tâche de recherche à la cueillette et au traitement des données (19,5 %) que leurs collègues en droit (37,6 %) et en sciences humaines (31,0 %) (Test de Scheffé : 2 # 3, 10). Enfin, les professeurs en sciences appliquées investissent une proportion moins grande de leur tâche de recherche à la cueillette et au traitement des données (20 %) que leurs collègues en droit (37,6 %) et en sciences humaines (31 %) (Test de Scheffé : 9 # 3, 10).
- 3) Quant à la préparation technique des demandes de subvention, elle occupe, en administration, une partie moindre de la tâche de recherche (6,4 % seulement) qu'en médecine (14,5 %), qu'en sciences paramédicales (14,5 %), qu'en sciences périmédicales (13,0) et qu'en sciences pures (13,6 %) (Test de Scheffé : 1 # 6,7,8,11).

TABLEAU 7.7
Proportion en % de la recherche ou de la création consacrée par les professeurs
des universités québécoises aux différentes activités qui composent
cette tâche (1990-1991 et 2002-2003)

ACTIVITÉ	ANNÉE	%
Conception de projets de recherche ou de création (état de la question, mise au point d'un cadre théorique, développement méthodologique, etc.)	1990-1991	24,8
	2002-2003	28,1
Cueillette, traitement, analyse et interprétation des données	1990-1991	22,8
	2002-2003	25,2
Préparation technique de demandes de subvention et négociation de contrats	1990-1991	10,6
	2002-2003	11,3
Gestion courante des activités de recherche ou de création	1990-1991	14,4
	2002-2003	13,4
Diffusion des résultats de recherche, d'activités artistiques ou d'œuvres littéraires	1990-1991	26,9
	2002-2003	19,7
Autres N = 62	2002-2003	

N = 1132

*Courbe asymétrique.

TABLEAU 7.8
Distribution en % des professeurs des universités québécoises,
selon la proportion de leur recherche qu'ils consacrent aux activités qui composent
cette tâche (1990-1991 et 2002-2003)

ACTIVITÉ	ANNÉE	DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS				
		0	1 à 14,9	15 à 29,9	30 à 44,9	45 et +
Conception de projets de recherche ou de création (état de la question, mise au point d'un cadre théorique, développement méthodologique, etc.)	1990-1991	12,8	18,8	34,2	19,7	14,5
	2002-2003	8,0	16,9	35,0	20,2	19,9
Cueillette, traitement, analyse et interprétation des données	1990-1991	18,0	15,0	31,3	22,9	12,1
	2002-2003	14,7	14,4	32,2	22,3	16,5
Préparation technique de demandes de subvention et négociation de contrats	1990-1991*	30,2	38,0	24,6	5,6	1,1
	2002-2003	29,8	34,7	25,7	8,0	1,8
Gestion courante des activités de recherche ou de création	1990-1991	24,3	37,3	23,2	9,1	5,8
	2002-2003	20,4	41,0	26,3	8,3	3,9
Diffusion des résultats de recherche, d'activités artistiques ou d'œuvres littéraires	1990-1991	11,3	13,4	34,4	23,8	16,7
	2002-2003	10,2	27,9	39,3	15,6	7,0
Autres N = 62	2002-2003					

N = 1132

*Courbe asymétrique.

TABLEAU 7.9
Proportion en % de la recherche ou de la création consacrée par
les professeurs des universités québécoises à diverses activités constitutives
de cette tâche, selon le domaine d'enseignement et de recherche (2002-2003)

DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE	ACTIVITÉS				
	1 Conception des projets de recherche	2 Cueillette et traitement des données	3 Préparation techniques des demandes de subvention	4 Gestion courante	5 Diffusion des résultats
1. Administration	33,7	27,2	6,4	9,0	18,7
2. Arts	30,1	19,5	8,3	15,9	20,5
3. Droit	24,1	37,6	8,4	8,0	19,9
4. Éducation	26,8	24,0	9,9	13,6	23,8
5. Lettres	25,3	28,7	8,1	12,4	21,6
6. Médecine	22,8	26,6	14,5	17,4	18,0
7. Paramédical	28,9	23,6	14,5	11,8	20,5
8. Périmédical	25,9	29,1	13,0	11,2	19,8
9. Sciences appliquées	30,6	20,0	14,9	15,4	17,6
10. Sciences humaines	25,2	31,0	10,1	10,7	21,1
11. Sciences pures	30,5	21,4	13,6	15,4	17,9
	F = 2,61 p = 0,0039	F = 6,75 p < 0,0001	F = 7,64 p < 0,0001	F = 5,08 p < 0,0001	F = 1,64 p = 0,0915
	Test de Scheffé = *	Test de Scheffé = **	Test de Scheffé = ***	Test de Scheffé = ****	Test de Scheffé = *

* Aucune différence à $p < 0,05$.

** 2 # 3,10; 3 # 2,9,11; 9 # 3,10; 10 # 2,9,11.

*** 1 # 6,7,9, 11; 2 # 9.

**** 1 # 6.

N = 1132

7.5 Participation des professeurs à la préparation d'une demande de subvention et à la préparation d'un contrat de recherche (année universitaire 2002-2003)

L'enquête de 2003 distinguait clairement les subventions et les contrats de recherche déjà obtenus, des demandes de subvention et des préparations de contrats. Il tenait ainsi compte du fait que, durant une année universitaire, les demandes n'ont pas nécessairement obtenu encore de réponse et que les subventions rapportées ont souvent fait l'objet d'une demande l'année précédente.

Le Tableau 7.10 permet de présenter comment se distribuent les professeurs durant l'année universitaire 2002-2003, quant au nombre de participations à des demandes de subvention de recherche, tous organismes subventionnaires confondus. On y apprend que 26 % des professeurs n'ont participé à aucune demande de subvention; 17 %, à une demande; 15 %, à deux; 13 %, à trois; 10 %, à quatre et 19 %, à cinq demandes ou plus, dont 2,6 % à dix demandes et plus.

Complémentaire, le Tableau 7.11 différencie dix sources de subvention et présente la proportion des professeurs qui ont participé seuls ou avec d'autres à la préparation d'une demande de subvention auprès de chacune de ces sources, au cours de l'année universitaire 2002-2003. Globalement, 31,5 % des professeurs ont participé à une demande de subvention auprès de leur établissement d'appartenance et plus du tiers auprès d'un organisme subventionnaire québécois. De plus, 9 % des professeurs ont fait plus d'une demande à leur établissement et 11 %, à un ou à plusieurs organismes provinciaux de subvention de la recherche universitaire. Ce sont 47 % des professeurs qui disent avoir participé à une demande de subvention auprès d'un organisme subventionnaire fédéral, 21 % témoignant avoir fait plus d'une demande. Enfin, un peu plus de 11 % des professeurs ont fait une demande auprès d'une entreprise privée à but lucratif et moins de 4 %, plus d'une demande. Enfin, ce sont moins de 8 % des professeurs qui disent avoir participé à une demande auprès d'un organisme subventionnaire international.

Complémentaires au tableau précédent, les tableaux 7.12 et 7.13 analysent la participation des professeurs à la préparation de contrats de recherche. Si l'on prend en compte l'ensemble des organismes commanditaires, ce sont 32 % des professeurs qui disent avoir participé à la préparation d'au moins un contrat de recherche, 12,3 %, à un seul contrat, 7 %, à deux contrats, 5,3 %, à trois, 3,1 %, à quatre, 1,5 %, à cinq, et 2,4 %, à plus de cinq préparations de contrat. Complémentaire et permettant de pousser les analyses auprès des divers types d'organismes subventionnaires, le Tableau 7.13 nous apprend que 9 à 11 % approximativement des professeurs ont été engagés, respectivement, dans la préparation d'un contrat de recherche en ayant comme partenaire soit leur établissement d'appartenance, soit un organisme subventionnaire provincial, soit un organisme subventionnaire fédéral, soit une entreprise privée à but lucratif. Toutefois, une très faible proportion de ceux-ci a été engagée dans la préparation de plus d'un contrat, au sein d'un seul type d'organisme.

TABLEAU 7.10
Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant au nombre
de participations à des demandes de subvention de recherche,
tous organismes subventionnaires confondus (2002-2003)

Nombre de participations	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13 et +
% de professeurs	26,4	16,7	14,9	13,0	10,3	6,4	3,8	3,3	1,6	1,0	0,8	0,4	0,4	1,0

TABLEAU 7.11
Distribution en % des professeurs des universités québécoises ayant participé
à une ou plusieurs demandes de subvention auprès
de divers types d'organismes subventionnaires (2002-2003)

ORGANISME SUBVENTIONNAIRE	DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS						Total
	Nombre de demandes						
	0	1	2	3	4	5 et +	
Votre établissement	68,5	22,3	6,4	1,9	0,6	0,2	100
Un organisme subventionnaire provincial	66,2	22,9	7,5	2,2	0,8	0,2	100
Un organisme subventionnaire fédéral	52,7	26,5	12,9	5,4	1,5	0,85	100
Un ministère ou un organisme du gouvernement provincial	87,0	9,5	2,9	0,4	0,1	0,1	100
Un ministère ou un organisme du gouvernement fédéral	89,8	7,7	1,8	0,3	0,2	0,2	100
Un organisme international	92,1	6,4	1,2	0,2	0	0	100
Un organisme public ou parapublic	94,3	5,0	0,5	0	0,1	0,1	100
Une fondation ou un organisme sans but lucratif	86,2	11,2	1,9	0,5	0,2	0	100
Une entreprise privée à but lucratif	88,6	7,7	2,3	0,4	0,4	0,6	100

N = 1290

TABLEAU 7.12
Distribution en % des professeurs des universités québécoises
quant au nombre de participations à la préparation de contrats de recherche,
tous organismes commanditaires confondus (2002-2003)

Nombre de participations	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11 et +
% de professeurs	68,1	12,3	7,0	5,3	3,1	1,5	0,9	0,6	0,3	0	0	0,6

TABLEAU 7.13

Distribution en % des professeurs des universités québécoises
ayant participé à la préparation d'un contrat de recherche impliquant
un ou des organismes commanditaires (2002-2003)

ORGANISME SUBVENTIONNAIRE	DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS					Total
	Nombre de demandes					
	0	1	2	3	4 et +	
Votre établissement	91,0	6,1	2,2	0,6	0,1	100
Un ministère ou un organisme du gouvernement provincial	88,6	7,6	2,9	0,8	0,1	100
Un ministère ou un organisme du gouvernement fédéral	89,1	7,0	2,5	1,0	0,4	100
Un organisme international	96,3	2,8	0,5	0,5	0	100
Un organisme public ou parapublic	96,0	3,1	0,5	0,1	0,2	100
Une fondation ou un organisme sans but lucratif	94,8	4,1	0,7	0,1	0,3	100
Une entreprise privée à but lucratif	89,6	6,4	2,3	0,8	0,8	100

N = 1290

7.6 Participation des professeurs à un projet de recherche subventionnée ou à un contrat de recherche (année universitaire 2002-2003)

Grâce aux tableaux 7.14 et 7.15, nous avons appris quelle proportion des professeurs des universités du Québec ont participé, au cours de l'année 2002-2003, à un projet subventionné de recherche et nous avons établi aussi quelle proportion de ceux-ci a participé à plusieurs projets subventionnés dans l'ensemble des organismes subventionnaires et à l'intérieur de chacune des catégories d'organismes retenues. En effet, comme le montre le Tableau 7.14, en 2002-2003, 78 % des professeurs ont participé à des projets subventionnés de recherche, 20 % à un seul projet, 17 %, à deux, 15 %, à trois, 8 %, à quatre, 6 %, à cinq et 12 %, à plus de cinq.

Le Tableau 7.15 complète le portrait en distinguant les principales sources de financement. D'abord, 45 % des professeurs disent avoir participé à un projet financé par un organisme subventionnaire fédéral, dont 15 % à plus d'un projet de ce type. Ensuite 37 % des professeurs disent avoir reçu au moins une subvention de recherche de leur établissement d'appartenance; de plus, 9 % disent avoir obtenu des subventions de leur établissement pour plus d'un projet. Dans un troisième temps, 32 % des professeurs disent avoir participé à un projet subventionné par un organisme provincial, 21 % ayant participé à un seul projet et 11 % à deux projets ou plus. Enfin, 13 % des professeurs disent avoir participé à un projet subventionné par l'entreprise privée à but lucratif et 7,5 %, à un projet de recherche financé par un organisme international. De plus, 3,8 % des professeurs disent avoir participé à plus d'un projet subventionné avec une entreprise privée et 1 % seulement à plus d'un projet subventionné avec un organisme international.

Nous avons bâti aussi les tableaux 7.16 et 7.17 pour colliger les informations de même type, mais par rapport à la participation des professeurs à des contrats de recherche. La participation des professeurs à un contrat de recherche conclu est beaucoup moins grande que leur participation à un projet de recherche subventionné. D'abord, le Tableau 7.16 nous apprend que 33 % des professeurs disent avoir participé à au moins un contrat de recherche, 16 % n'ayant été engagé que dans un seul contrat, 9 %, dans deux, 3 %, dans trois, 2 %, dans quatre, 0,8 %, dans cinq et 1,8 %, dans plus de cinq contrats. Enfin, comme l'indique le Tableau 7.17, 12 % des professeurs disent avoir participé à un contrat de recherche financé par une entreprise privée, 7 %, par un organisme du gouvernement fédéral, 8 %, par un organisme du gouvernement provincial et 3,5 %, par un organisme international.

TABLEAU 7.14
Distribution en % des professeurs des universités québécoises
quant au nombre de participations à des projets subventionnés de recherche,
toutes origines confondues (2002-2003)

Nombre de participation	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13 et +
% de professeurs	21,6	19,8	17,0	15,3	8,4	6,1	4,8	2,6	1,7	0,9	0,4	0,3	0,2	0,8

TABLEAU 7.15
Distribution en % des professeurs des universités québécoises
quant à leur participation à des projets subventionnés de recherche,
par types d'organisations subventionnaires (2002-2003)

ORGANISME SUBVENTIONNAIRE	DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS					Total
	Nombre de projets subventionnés					
	0	1	2	3	4 et +	
Votre établissement	63,2	27,7	7,0	1,7	0,5	100
Un organisme subventionnaire provincial	68,0	21,2	7,7	2,3	0,8	100
Un organisme subventionnaire fédéral	55,1	29,7	9,5	4,1	1,6	100
Un ministère ou un organisme du gouvernement provincial	85,1	11,6	2,9	0,2	0,2	100
Un ministère ou un organisme du gouvernement fédéral	89,6	8,4	1,5	0,3	0,2	100
Un organisme international	92,5	6,4	0,8	0,2	0	100
Un organisme public ou parapublic	92,7	6,3	0,7	0,2	0	100
Une fondation ou un organisme sans but lucratif	85,2	13,2	1,4	0,2	0	100
Une entreprise privée à but lucratif	86,7	9,5	2,6	0,5	0,7	100

N = 1290

TABLEAU 7.16
Distribution en % des professeurs des universités québécoises
quant au nombre de participations à des commandites
ou à des contrats de recherche, toutes origines confondues (2002-2003)

Nombre de participations	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11 et +
% de professeurs	67,2	15,7	9,3	3,2	2,0	0,8	0,7	0,2	0,1	0,1	0,1	0,6

TABLEAU 7.17
Distribution en % des professeurs des universités québécoises
quant à leur participation à des contrats de recherche,
par types d'organismes commanditaires (2002-2003)

ORGANISME COMMANDITAIRE	DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS					Total
	Nombre de participations					
	0	1	2	3	4 et +	
Votre établissement	93,8	4,8	1,0	0,2	0,2	100
Un ministère ou un organisme du gouvernement provincial	91,4	6,3	1,6	0,5	0,2	100
Un ministère ou un organisme du gouvernement fédéral	92,6	5,6	1,4	0,2	0,2	100
Un organisme international	96,5	2,5	0,7	0,2	0,2	100
Un organisme public ou parapublic	95,0	4,1	0,5	0,2	0,2	100
Une fondation ou un organisme sans but lucratif	95,1	3,9	0,8	0	0,1	100
Une entreprise privée à but lucratif	88,2	7,7	2,3	0,7	1,1	100

N = 1290

7.7 Utilisation par les professeurs de divers moyens de diffusion de résultats de recherche (année universitaire 2002-2003)

Répondant à une question portant sur la proportion de leur temps que les professeurs des universités du Québec estiment avoir consacré à chacune des activités de leur tâche de recherche, 11 % des professeurs ont reconnu n'avoir consacré aucun temps à la diffusion de résultats de recherche au cours de l'année universitaire 1990-1991 et 10 % en 2002-2003.

Le Tableau 7.18 permet d'établir dans quelle proportion les professeurs utilisent chacun des divers moyens de diffusion retenus. Le Tableau 7.19 complète le portrait en dégageant la proportion des professeurs qui font appel à plusieurs moyens de diffusion. Il ressort du premier tableau que plus de 75 % des professeurs disent utiliser, pour faire connaître les résultats de leur recherche, les articles dans des revues faisant appel à des comités de lecture et que la même proportion des professeurs dit présenter des conférences dans des sociétés savantes. Trois autres médias sont aussi populaires : 45 % des professeurs disent avoir préparé des rapports de recherche; 38 %, avoir écrit au moins un chapitre à l'intérieur d'un livre; 20 %, avoir publié un livre complet. Enfin, ce sont 8 % des professeurs qui ont participé activement à un événement artistique et 3 %, à la production d'une œuvre littéraire.

Complémentaire, le Tableau 7.19 permet de montrer comment les professeurs jumellent plusieurs moyens de diffusion des résultats de leur recherche : 10,5 % des professeurs disent n'utiliser qu'un moyen de diffusion, alors que 19 % font appel à deux; 25 %, à trois; 22 %, à quatre; 12 %, à cinq et 6 %, à six, sept ou huit moyens. C'est dire qu'au cours de l'année universitaire 2002-2003, 65 % des professeurs ont eu recours à trois moyens différents de diffusion ou plus pour faire connaître les résultats de leur recherche.

TABLEAU 7.18
Pourcentage des professeurs des universités québécoises
ayant utilisé divers moyens de diffusion (2002-2003)

Moyens de diffusion utilisés	%
Conférence à une société savante	75,7
Article dans une revue avec comité de lecture	75,2
Rapport de recherche	45,3
Chapitre de livre	37,8
Article dans une revue sans comité de lecture	33,9
Livre	20,3
Événement artistique	7,3
Oeuvre littéraire	2,6

N = 1264

TABLEAU 7.19
Distribution en % des professeurs des universités québécoises
quant au nombre de moyens de diffusion employés (2002-2003)

Nombre de participations	0	1	2	3	4	5	6	7	8
% de professeurs	5,6	10,5	19,0	25,4	22,1	11,6	4,4	0,9	0,3

N = 1264

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons montré que la recherche est la plus importante des six tâches des professeurs des universités québécoises : en effet, celle-ci représente 33,8 % de l'ensemble de leur travail. Nous avons établi aussi que cette tâche était prestigieuse, fort diversifiée et fortement modulée. De plus, que l'on choisisse de la mesurer en heures ou en proportion de la charge de travail, cette tâche semble globalement se comparer, comme nous l'avons vu au Tableau 4.1, à celle des professeurs travaillant dans d'autres systèmes universitaires de même nature et de même état de développement. Convenons cependant que le démontrer de façon précise exigerait une enquête internationale impliquant une entente préalable sur la façon de définir les tâches et de classer les établissements universitaires. C'est une piste intéressante de recherche, bien que chargée d'embûches.

La tâche de recherche des professeurs des universités québécoises a connu probablement des transformations importantes au cours des douze dernières années. Toutefois, celles-ci sont probablement plus qualitatives que quantitatives, bien que la part de la recherche dans la charge de travail des professeurs se soit accrue de 2,8 %, passant de 1991 à 2003 de 31 % à 33,8 %. De plus, la façon dont les professeurs répartissent leur travail entre les différentes activités constitutives de cette tâche a aussi peu changé au cours des douze dernières années, si ce n'est, phénomène difficile à expliquer, une diminution de 7 % de la part de la tâche de recherche consacrée à l'activité de diffusion, qui reste, tout de même, l'objectif et la résultante ultimes de toute recherche.

Ce chapitre nous a permis aussi de dégager plusieurs autres caractéristiques encore mal connues de la tâche de recherche menée par les professeurs des universités québécoises durant l'année universitaire 2002-2003. Ce sont plus de 80 % des professeurs qui nous ont dit avoir mené une partie de leur recherche en équipe et 50 %, avoir travaillé en partenariat avec des organisations externes, la grande majorité de celles-ci étant cependant de nature publique ou parapublique; enfin, 48 % estiment très importante ou importante la collaboration internationale de leur recherche. Ce sont 74 % des professeurs qui disent avoir participé, au cours de cette même année, à la préparation des demandes de subvention et 32 % à la préparation de contrats de recherche, alors que 78 % disent avoir obtenu, seuls ou en équipe, une subvention de recherche et 33 %, une commandite de recherche. Ce sont 65 % des professeurs qui ont fait appel à trois moyens ou plus de diffusion des résultats de leurs recherches. Les moyens les plus populaires demeurent les articles dans les revues et les conférences données à l'occasion de colloques ou de congrès.

CHAPITRE 8

LES SERVICES INTERNES À L'UNIVERSITÉ, UNE TÂCHE ESSENTIELLE DANS LA PLUPART DE SES COMPOSANTES, FORT DIVERSIFIÉE ET FORTEMENT MODULÉE

Portée et limites de la recherche

Il est évident pour tous que l'université ne saurait se passer du travail de son corps professoral en matière d'enseignement, de recherche et d'encadrement des étudiants. Mais, elle ne pourrait non plus fonctionner sans les autres services diversifiés et essentiels que les professeurs lui rendent et que l'on regroupe habituellement à l'intérieur de la tâche des services internes à l'université. En effet, les professeurs ont la responsabilité de gérer les unités de regroupement de professeurs, les programmes de formation, les infrastructures et les projets de recherche. Ils participent aussi, avec d'autres, à des instances ou à des comités de travail de leur établissement, de leur faculté, de leur département et de divers programmes d'études. Ils assurent la partie la plus importante de la coordination pédagogique nécessaire à une formation de qualité. Ils remplissent aussi, seuls ou avec d'autres, de nombreux rôles d'évaluation au sein de leur établissement : évaluation des programmes d'enseignement, évaluation de projets de recherche, évaluation de leurs pairs, évaluation de résultats de recherche, etc. Enfin, ils gèrent leur syndicat ou leur association et ils participent, au sein de leur établissement, à diverses activités syndicales ou associatives, leur syndicat ou leur association ne faisant pas partie intégrante de l'université, mais en constituant une organisation induite, jouant un rôle majeur dans plusieurs établissements. C'est dire que cette tâche de services internes à l'université est très diversifiée. Enfin, nous pensons, pour notre part, qu'une partie importante des activités de services internes à l'université est essentielle et qu'elle ne pourrait être abandonnée, sans inconvénient grave à la fois pour les professeurs et pour l'établissement universitaire. Il n'est pas démontré pour autant que les professeurs sont toujours les meilleures personnes pour mener à bien, de façon efficiente, chacune des activités qu'ils assurent actuellement.

Dans l'enquête de 2003, une question demandait aux professeurs de qualifier l'importance qu'ils accordent aux activités qui composent la tâche des services internes à l'université. Certains professeurs ont pu faire référence au temps qu'ils consacrent à ces activités; d'autres, à l'utilité de ces activités; d'autres enfin, au caractère essentiel de celles-ci. Une question plus précise aurait pu permettre de colliger une information plus pertinente.

Questions générales

Qu'est-ce que la tâche de services internes à l'université? Quelles sont les activités de cette tâche? Celle-ci a-t-elle évolué au cours des douze dernières années? Quelles sont les activités de cette tâche que les professeurs des universités du Québec se doivent de remplir? Quelles sont celles dont ils pourraient se départir avec avantage pour eux et pour leur établissement d'appartenance?

Sous-questions

- Au cours des années universitaires 1990-1991 et 2002-2003, quelle a été l'importance de la tâche de services internes à l'université par rapport à l'ensemble de la charge temporelle de travail des professeurs? Tous les professeurs ont-ils accordé à cette tâche la même importance? Sinon, quelles sont les variations observées quant à l'importance qu'ils accordent à cette tâche?
- Au cours de l'année universitaire 2002-2003, existait-il aussi des variations significatives quant à l'importance que les professeurs accordaient à cette tâche, selon le type d'établissement d'appartenance, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière?
- Durant cette même année universitaire 2002-2003, quelle proportion des professeurs a occupé des postes de gestion au sein de l'université? Quelle proportion de la tâche de services internes à l'université a été occupée par des activités de gestion universitaire? Retrouve-t-on aussi des variations quant à la part de la tâche de services internes à l'université qui a été consacrée à la gestion universitaire par les professeurs, selon l'étape de la carrière?
- Quelles ont été, au cours de l'année universitaire 2002-2003, les autres activités de la tâche des services internes à l'université? Quelle proportion de cette tâche a été consacrée à chacune d'elles? Leur importance varie-t-elle selon l'étape de la carrière des professeurs?
- Quelles sont les activités de la tâche de services internes à l'université que les professeurs qualifient de très et d'assez importantes? Au contraire, quelles sont celles qu'ils jugent peu importantes ou pas du tout importantes?

Plan de ce chapitre

Ce huitième chapitre sur la tâche des services internes à l'université des professeurs des universités québécoises se divise en cinq parties :

- La première rappelle d'abord l'importance que les professeurs ont accordée à leur tâche de services internes à l'université au cours des années universitaires 1990-1991 et 2002-2003; elle décrit ensuite les variations observées au cours de ces deux mêmes années quant à l'importance relative qu'ils accordent à cette tâche.
- La deuxième analyse la proportion de leur travail que les professeurs des universités consacrent à la tâche de services internes à l'université en 2002-2003, selon le type d'établissement d'appartenance, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière.
- La troisième décrit d'abord la proportion des professeurs qui ont occupé des postes de gestion universitaire en 2002-2003; elle rapporte ensuite la proportion de l'ensemble de la tâche de services internes à l'université consacrée à cette activité particulière et elle analyse enfin les variations observées en la matière, selon l'étape de la carrière des professeurs.
- La quatrième partie présente les autres activités de la tâche de services internes à l'université en 2002-2003, mesure la place que chacune occupe dans l'ensemble de cette tâche et analyse les variations observées dans chacune d'elles, selon l'étape de la carrière.
- Enfin, la cinquième décrit le degré d'importance que les professeurs des universités québécoises accordent à quelque vingt-cinq activités, regroupées en cinq grandes catégories : participation à des comités, coordination pédagogique, activités de recherche ou de création, activités d'évaluation, activités courantes, activités syndicales ou associatives.

8.1 Rappel de l'importance relative que les professeurs consacrent à leur tâche de services internes à l'université et analyse des variations observées chez les professeurs quant à celle-ci (années universitaires 1990-1991 et 2002-2003)

Comme l'indique le Tableau 8.1, la tâche de services internes à l'université représentait, durant l'année universitaire 1990-1991, 6,8 heures, soit 15 % de la charge temporelle de travail des professeurs. Elle était la troisième plus importante des tâches, se classant, en effet, immédiatement après l'enseignement et la recherche. Douze ans plus tard, celle-ci est de 5,7 heures en moyenne par semaine, représentant 12 % de la charge temporelle de travail. C'est dire que la tâche de services internes à l'université est légèrement moins importante en 2002-2003 qu'en 1990-1991. Ce phénomène apparaît non seulement pour l'ensemble de l'année, mais aussi pour les sessions régulières d'automne et d'hiver et pour la session d'été qui composent cette tâche annuelle. Complémentaire, le Tableau 8.2 nous apprend en plus qu'en 1990-1991, plus des deux tiers des professeurs consacraient moins de 15 % de leur temps à cette tâche, alors que 33 % lui consacraient 15 % et plus, dont 18 %, 25 % et plus. Douze ans plus tard, la distribution des professeurs, quant à l'importance qu'ils accordent à cette tâche, est légèrement modifiée pour tenir compte de la baisse générale de l'importance de cette tâche. En effet, en 2002-2003, 73 % des professeurs disent avoir consacré moins de 15 % de leur temps de travail à cette tâche et 27 %, 15 % et plus, dont 13 %, 25 % et plus. C'est dire que non seulement cette tâche a perdu globalement de l'importance, mais que la proportion des professeurs qui y consacrent 25 % de leur charge de travail a diminué de 4 % en douze ans. Ce n'est pas négligeable.

TABLEAU 8.1
Nombre d'heures par semaine et % de l'ensemble du travail consacrés par les professeurs des universités québécoises aux services internes à l'université (1990-1991 et 2002-2003)

	Sessions d'automne et d'hiver		Session d'été		Année universitaire	
	1990-1991*	2002-2003	1990-1991	2002-2003	1990-1991	2002-2003
Nombre d'heures par semaine	7,9	6,3**	4,8	4,2***	6,8	5,7****
% du temps de travail	16,1	12,7	13,2	10,6	15,0	12,2

* Sources : Bertrand *et al.*, *op.cit.*, p. 99.

** N = 1100

*** N = 968

**** N = 96

TABLEAU 8.2
Distribution en % des professeurs des universités québécoises
quant à la proportion de leur travail consacrée aux services internes
à l'université (1990-1991 et 2002-2003)

Pourcentage de la charge de travail consacrée à cette tâche		0	1 à 14,9	15 à 24,9	25 et +
Distribution en % des professeurs	1990-1991*	6,9	60,0	15,3	17,6
	2002-2003**	10,7	62,6	13,5	13,1

* Sources : Bertrand *et al.*, *op.cit.*, p. 109.

** N = 977

8.2 Variations observées de l'importance que les professeurs consacrent aux services internes à l'université, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière (année universitaire 2002-2003)

Comme le montre le Tableau 8.3, il n'existe pas de différence significative, au seuil préétabli de $p < 0,05$, quant à l'importance que les professeurs disent avoir consacrée à leur tâche de services internes à l'université, selon le type d'établissement d'appartenance : état de développement des études de 2^e et de 3^e cycle et langue principale d'enseignement des établissements. On y apprend cependant que les professeurs travaillant dans le domaine des arts consacrent une proportion plus importante de leur travail à cette tâche (17,4 %) que les professeurs en sciences pures (8,8 %) (Test de Scheffé : 2 # 11). On découvre aussi que les professeurs féminins des universités québécoises consacrent une proportion plus grande de leur travail à cette tâche de services internes (13,6 %) que leurs collègues masculins (11,7 %) ($F = -1,97$ $p = 0,0495$). Enfin, les professeurs en début de carrière consacrent, selon leur dire, une proportion moindre de leur travail à cette tâche (9,5 %) que leurs collègues plus expérimentés parvenus au cœur (13,2 %) ou à la fin de leur carrière (13,8 %) (Test de Scheffé : 1 # 2, 3). Il pourrait y avoir deux explications à ce dernier phénomène : les professeurs féminins et les nouveaux professeurs pourraient être moins engagés que ceux qui sont plus expérimentés dans des postes de gestion universitaire; mais ils pourraient aussi être moins actifs dans les autres activités de la tâche de services internes à l'université. Des analyses subséquentes permettront d'y voir plus clair.

TABLEAU 8.3
Pourcentage du temps de travail alloué aux services internes à l'université
par les professeurs des universités québécoises, selon le type d'établissement,
le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et
l'étape de la carrière (2002-2003)

	%
1. TYPE D'ÉTABLISSEMENT	
A. ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT (F = -0,76 p = 0,4487)	
1. De 2 ^e et de 3 ^e cycle	12,0
2. Mixte	12,7
B. LANGUE PRINCIPALE D'ENSEIGNEMENT (F = 3,31 p = 0,3613)	
1. Français	12,9
2. Anglais	12,0
2. DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE	
(F = 3,31 p = 0,0003)	
1. Administration	13,9
2. Arts	17,4
3. Droit	14,3
4. Éducation	14,6
5. Lettres	14,0
6. Médecine	10,8
7. Paramédical	12,9
8. Périmédical	15,4
9. Sciences appliquées	10,6
10. Sciences humaines	11,4
11. Sciences pures	8,8
TEST DE SCHEFFÉ = 2 # 11	
3. SEXE	
(F = -1,97 p = 0,0495)	
1. Femme	13,6
2. Homme	11,7
4. ÉTAPE DE LA CARRIÈRE	
(F = 8,86 p = 0,0002)	
1. 6 ans et moins	9,5
2. Plus de 6 ans moins de 25 ans	13,2
3. 25 ans et plus	13,8
TEST DE SCHEFFÉ = 1 # 2,3	

N = 977

8.3 Analyse des activités de gestion des affaires universitaires : proportion des professeurs qui y travaillent, importance relative qu'elles occupent dans l'ensemble de la tâche de services internes à l'université et variations observées selon l'étape de la carrière des professeurs (année universitaire 2002-2003)

Lors des enquêtes de 1991 et de 2003, une question était posée pour départager l'importance que les professeurs consacraient à chacune des cinq activités de la tâche de services internes à l'université : occupation de poste de gestion, participation à des comités de coordination pédagogique et scientifique, participation à des activités d'évaluation, accomplissement d'activités courantes et participation à des activités syndicales ou associatives.

La première partie du Tableau 8.4 permet de colliger deux informations de première importance sur l'occupation par les professeurs de poste de direction de la vie universitaire : la première porte sur la proportion des professeurs occupant un poste de directeur académique et la deuxième, sur la proportion de la tâche de services internes consacrée à la réalisation de cette activité particulière. Nous avons placé les unes à côté des autres les données colligées à ce sujet lors des enquêtes de 1991 et de 2003, facilitant ainsi l'analyse comparative des données à douze ans d'intervalle.

En 1991, tout près de 40 % des professeurs actifs disaient occuper, à divers titres, des postes de gestion des affaires académiques. Douze ans plus tard, la proportion est autour de 47 %, malgré l'absence dans l'échantillon des directeurs de département. D'ailleurs, à une autre question de l'enquête de 2003, 44 % des professeurs nous ont dit avoir occupé un poste administratif ou de gestion académique au sein de leur établissement durant l'année universitaire 2002-2003 (N = 1265). Légèrement différentes, ces deux données se complètent. De plus, comme le montre le Tableau 8.5, les distributions des professeurs quant à l'importance qu'ils accordent à cette activité à douze ans d'intervalle se ressemblent beaucoup. En 1990-1991, 27,3 % des professeurs disaient consacrer 30 % et plus de leur tâche de services internes à l'université à cette activité, alors que 20 % estimaient y consacrer 45 % et plus. En 2002-2003, le même phénomène réapparaît, alors que la concentration de cette activité s'accroît : en effet, 38 % des professeurs disent consacrer 30 % et plus de cette tâche à des postes de gestion des affaires académiques et 29 %, 45 % et plus.

On découvre aussi à la lecture de la première partie du Tableau 8.4 que, bien qu'impliquant un aussi grand nombre de professeurs, cette activité ne représentait respectivement en 1991 et en 2003 que 17,4 % et 24,6 % de la tâche de services internes à l'université. C'est dire que les autres activités de la tâche de services internes à l'université représentent plus de 75 % de l'ensemble de cette tâche en 2002-2003 et qu'il faut éviter de confondre la direction des affaires académiques et les services internes à l'université. Enfin, complémentaire, le Tableau 8.6 analyse l'importance relative que les professeurs accordent à la gestion des affaires académiques au sein de leur tâche de services internes à l'université, en fonction de l'étape de la carrière. Tel que prévu, on y découvre que les professeurs en début de carrière consacrent une plus faible proportion de leur tâche de services internes à l'université à occuper des postes de direction (20 %) que leurs collègues au cœur de leur carrière (28 %) (Test de Scheffé : 1 # 2). Il n'est pas démontré cependant une différence quant à l'importance de cette activité au sein de la tâche de services internes à l'université selon que les professeurs sont parvenus au cœur ou à la fin de leur carrière.

TABLEAU 8.4
Pourcentage des services internes à l'université consacré
par les professeurs des universités québécoises aux différentes activités
constitutives de cette tâche et proportion des professeurs ayant consacré
du temps à ces types d'activités (1990-1991 et 2002-2003)

Activités	Année	% des services internes	% des professeurs
Occupation d'un poste de directeur académique	1990-1991 2002-2003	17,4 24,6	39,5 47,3
Participation à des comités de coordination pédagogique ou scientifique	1990-1991 2002-2003	27,2 25,7	85,9 80,4
Participation à des activités d'évaluation	1990-1991 2002-2003	14,5 17,8	74,5 79,0
Accomplissement d'activités courantes (lettres de référence, orientation, conseils)	1990-1991 2002-2003	23,4 22,5	92,4 93,5
Participation à des activités syndicales ou associatives	1990-1991 2002-2003	3,7 4,9	28,5 32,5
Autres N = 113	1990-1991 2002-2003	0 4,4	

N = 1112

TABLEAU 8.5
Distribution en % des professeurs des universités québécoises
selon la proportion de leur tâche de services internes à l'université
qu'ils consacrent aux activités qui constituent cette tâche,
(1990-1991 et 2002-2003)

ACTIVITÉS	ANNÉE	DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS				
		0	1 à 14,9	15 à 29,9	30 à 44,9	45 et +
Occupation d'un poste de directeur académique	1990-1991	60,5	5,0	6,9	7,1	20,2
	2002-2003	52,6	3,9	5,4	8,8	29,3
Participation à des comités de coordination pédagogique ou scientifique	1990-1991	14,1	20,6	27,2	17,7	21,1
	2002-2003	19,6	20,0	22,1	17,6	20,7
Participation à des activités d'évaluation	1990-1991	25,5	32,7	24,1	12,2	4,3
	2002-2003	21,0	32,4	23,6	12,1	10,8
Accomplissement d'activités courantes (lettres de référence, orientation, conseils)	1990-1991	7,6	34,9	27,2	15,1	14,4
	2002-2003	6,5	37,1	27,0	16,3	13,1
Participation à des activités syndicales ou associatives	1990-1991	71,5	20,8	4,8	1,6	1,1
	2002-2003	67,5	22,7	5,7	1,6	2,3
Autres	N = 113					

N = 1112

TABLEAU 8.6
Distribution en % de l'ensemble des services internes à l'université consacrés
par les professeurs des universités québécoises aux diverses activités
constitutives de cette tâche, selon l'étape de leur carrière (2002-2003)

ACTIVITÉS	ÉTAPE DE LA CARRIÈRE			
	Moins de 6 ans	De 6 à 24 ans	25 ans et +	F, P, Test de Scheffé
Occupation d'un poste de directeur académique	19,8	27,7	24,4	F = 6,72 P = 0,0013 Test de Scheffé = 1 # 2
Participation à des comités de coordination pédagogique ou scientifique	29,3	24,9	22,7	F = 5,86 P = 0,0029 Test de Scheffé = 1 # 2, 3
Participation à des activités d'évaluation	19,2	16,6	18,5	F = 2,26 P = 0,1030 *
Accomplissement d'activités courantes (lettres de référence, orientation, conseils)	23,9	20,6	24,7	F = 4,42 P = 0,0122 Test de Scheffé = 2 # 3
Participation à des activités syndicales ou associatives	4,5	5,2	4,9	F = 0,28 P = 0,7552*
Autres	3,3	5,0	4,9	F = 1,43 P = 0,2396

*Aucune différence à $p < 0,05$.
N = 1112

8.4 Identification et importance relative des autres activités de la tâche de services internes à l'université et analyse des distributions de fréquence observées quant à cette importance, selon l'étape de la carrière (année universitaire 2002-2003)

Colligeant les données recueillies lors des enquêtes de 1991 et de 2003, nous avons constitué la seconde partie du Tableau 8.4 qui met en relief quatre phénomènes.

Le premier concerne la grande importance de la participation des professeurs à des comités de coordination pédagogique et scientifique : ce type d'activité représente en effet 27 % et 26 % de la tâche de services internes à l'université en 1990-1991 et en 2002-2003. Dans les deux cas, c'est l'activité la plus importante de cette tâche de services internes à l'université. D'ailleurs, comme le montre la deuxième partie du Tableau 8.5, 86 % des professeurs disent avoir participé à celle-ci en 1991 et 80 %, en 2003. De plus, au cours des années universitaires 1990-1991 et 2002-2003, 21 % des professeurs estiment avoir consacré à cette activité 45 % et plus de leur tâche de services internes à l'université.

Le deuxième phénomène est la grande importance des activités de gestion courante : ce type d'activité représente en effet 23 % et 22,5 % de l'ensemble de la tâche de services internes à l'université en 1990-1991 et en 2002-2003; d'ailleurs, 92 % et 95 % des professeurs disent avoir participé à ce type d'activité au cours des deux mêmes années universitaires.

Le troisième phénomène décrit l'importance des activités d'évaluation : elles représentaient en 1991 14,5 % de la tâche de services internes à l'université. Elles en constituent 18 % en 2003. D'ailleurs, 74,5 % des professeurs disent y avoir participé durant l'année universitaire 1990-1991 et 79 %, en 2002-2003.

La participation à des activités syndicales ou associatives constitue le quatrième phénomène. Cette activité est restée relativement faible et stable, 28,5 % des professeurs disant y participer en 1990-1991 et 32,5 %, en 2002-2003. Venant se greffer à la vie universitaire, cette activité représentait 3,7 % de la tâche de services internes en 1991 et 4,9 %, en 2003.

Enfin, le Tableau 8.6 analyse l'importance relative de chacune de ces activités de services internes à l'université en fonction de l'étape de la carrière. On y découvre que les professeurs en début de carrière consacrent 29 % de leur tâche de services internes à la participation à des comités de coordination pédagogique et scientifique, alors que

leurs collègues parvenus au cœur ou à la fin de leur carrière consacrent à ce type d'activité 25 % et 23 % de leur tâches de services internes à l'université (Test de Scheffé : 1 # 2, 3).

Prise isolément, chacune de ces activités peut sembler plus ou moins importante. Ensemble, elles constituent cependant une tâche à la fois lourde et complexe, dont les professeurs ne peuvent se départir, sans inconvénient, non seulement pour eux, mais aussi pour leur établissement d'appartenance.

8.5 Importance accordée par les professeurs à quelque vingt-cinq activités de la tâche de services internes à l'université

Le questionnaire de 2003 demandait aux professeurs des universités québécoises de qualifier l'importance de leur participation à plus de vingt-cinq activités de services internes à l'université, regroupées en cinq catégories. Cette liste ne comprenait pas cependant les activités rattachées aux postes de direction des affaires académiques. La simple nomenclature de ces activités permet de prendre conscience de la grande diversité et de la richesse des composantes de la tâche de services internes à l'université. Le Tableau 8.7 rapporte les informations colligées. Nous isolons six phénomènes particulièrement importants.

Dans la première catégorie portant sur la participation des professeurs à diverses instances et comités de travail, ce sont 82 % de ceux-ci qui qualifient de très importante ou d'assez importante leur participation à leur assemblée départementale et 50 %, à des instances ou comités statutaires de leur établissement universitaire d'appartenance. Enfin, 46 % des professeurs estiment très importante et assez importante leur participation à des activités facultaires.

Dans la deuxième catégorie regroupant des activités de coordination pédagogique, les professeurs jugent à 61 % très importante ou assez importante leur participation au développement et à la révision des programmes; 46 %, leur apport à l'innovation pédagogique, 36 %, leur participation à une équipe pédagogique et 26 %, la supervision des chargés de cours.

Dans la troisième catégorie qui comprend la participation à des activités de recherche, 50 % des professeurs estiment très important ou assez important leur travail de direction ou de coordination d'une équipe ou d'un réseau de recherche; 54 %, leur travail de révision d'articles écrits par des collègues; 36,5 %, leur travail de révision des demandes de subvention de leurs collègues; 35,5 %, leur travail de coordination de travaux menés en partenariat avec un organisme externe.

TABLEAU 8.7
Importance accordée par les professeurs des universités du Québec
à diverses activités constitutives de leur tâche de services internes à
l'université (2002-2003)

ACTIVITÉS	DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS			
	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
1. Activités de participation à des instances ou à des comités de travail				
• Instance ou comité statutaire de niveau institutionnel	18,0	32,0	24,2	25,7
• Assemblée de faculté	19,1	26,9	30,7	23,3
• Assemblée départementale ou l'équivalent	40,4	41,2	15,5	2,7
• Sous-unités du département	30,9	32,6	20,6	15,9
• Comité de travail du département	31,0	33,3	23,5	12,2
• Autres (N = 113)				
2. Activités de coordination pédagogique				
• Développement ou révision de programmes d'études	31,5	29,1	23,3	16,0
• Innovations pédagogiques	17,2	28,5	33,0	21,4
• Participation à une équipe pédagogique chargée de coordonner la formation au cours d'une session	15,9	20,2	28,7	35,2
• Supervision de chargés de cours	9,4	16,5	24,0	50,1
• Supervision d'auxiliaires d'enseignement ou d'assistants	13,8	26,4	24,4	35,5
• Coordination de responsables de formation pratique ou de chargés d'enseignement	8,8	13,1	20,9	57,1
• Autres (N = 38)				
3. Activités de recherche et de création				
• Direction ou coordination d'un groupe, d'une équipe et d'un réseau de recherche	30,2	19,9	15,5	34,3
• Coordination de travaux menés en partenariat avec un organisme externe	13,8	21,7	19,1	45,4
• Gestion comptable	4,0	18,3	32,7	45,0
• Révision d'articles rédigés par un ou des collègues	17,7	36,4	25,9	19,9
• Révision de demandes de subvention effectuées par un ou des collègues	11,3	25,2	27,2	36,3
• Autres (N = 43)				
4. Activités d'évaluation				
• De programme de formation	14,5	24,4	30,3	30,7
• De travaux de fin d'études, de mémoires et de thèses en tant que membre d'un jury interne dans votre université	28,0	39,2	18,7	14,0
• D'autres travaux internes (articles de recherche, données)	14,5	30,7	31,4	23,4
• De travaux des pairs aux fins d'avancement de la carrière	12,4	25,3	31,9	30,3
• Autres (N = 28)				
5. Activités courantes				
• Rédaction de lettres de référence	27,4	42,0	26,4	4,2
6. Activités syndicales ou associatives				
• Participation	5,4	13,5	34,9	46,0

N = 1180 à 1290

Dans la quatrième catégorie, 39 % des professeurs qualifient de très importante ou d'assez importante leur participation à l'évaluation des programmes de formation. Ce sont cependant 67 % des professeurs qui qualifient de très important et d'assez important leur travail en tant que membre d'un jury d'évaluation de travaux de recherche des étudiants.

Dans la cinquième catégorie, ce sont 69 % des professeurs qui qualifient d'importante leur activité de rédaction de lettres de référence. Nous constatons cependant qu'aucune autre question n'a été posée sur les autres activités de gestion courante, mal identifiées, mais représentant, tout de même, en 2002-2003, 22,5 % de la tâche de services internes à l'université des professeurs. Entre autres, ce type d'activité comprend l'animation de comités de travail, la préparation d'une prochaine rencontre d'un tel comité, l'écoute d'un collègue et un conseil à celui-ci, une intervention auprès du doyen ou d'un service, la préparation d'un procès verbal.

Enfin, dans la sixième catégorie, 19 % des professeurs jugent très importante ou assez importante leur participation à des activités syndicales ou associatives.

Conclusion

En matière de services internes à l'université, le premier phénomène identifié lors de la comparaison des données de 1991 et de 2003 a été une légère perte d'importance de cette tâche, que celle-ci soit mesurée en heures ou en proportion de l'ensemble du travail. Pourtant, si on les regarde de plus près, les données recueillies auprès des professeurs au sujet de leur tâche de services internes à l'université sont relativement semblables. Cette tâche est la troisième en importance après l'enseignement et la recherche. Elle se compose de multiples éléments; elle est aussi très diversifiée et fortement modulée. D'ailleurs, au cours de l'année universitaire 2002-2003, 11 % des professeurs disent y avoir échappé complètement, alors que 27 % des professeurs affirment y consacrer 15 % ou plus de l'ensemble de leur travail, dont 13 %, 25 % et plus.

Bien que quelque 45 % des professeurs occupent des postes de gestion des affaires académiques, cette activité est la deuxième seulement en importance, venant après la participation des professeurs à des comités de coordination pédagogique et scientifique.

Prenant connaissance de l'importance de cette tâche à la suite de l'enquête de 1991, certains intervenants ont souhaité que les professeurs se départissent d'une partie de celle-ci pour se consacrer à des activités plus stratégiques sur le plan pédagogique et scientifique et particulièrement à leurs tâches d'enseignement, de recherche et d'encadrement. Ce souhait semble s'être réalisé. Le débat cependant reste ouvert. Pour notre part, nous avouons ne pas connaître de critères simples permettant d'établir

que les professeurs consacrent trop, pas assez ou juste assez de leur temps à cette tâche et aux activités qui la constituent. Et nous ne possédons pas non plus de points de repère permettant d'établir objectivement que cette tâche est remplie ou pas de façon juste, équitable et efficiente au sein du corps professoral. Toutefois, un postulat s'impose à nous : toute intervention directe ou indirecte en la matière doit s'assurer que les services essentiels sont maintenus et même mieux rendus qu'ils le sont actuellement. L'université est trop importante pour que l'on tolère qu'elle soit sous-gérée ou mal gérée. De plus, par sa nature même, en tant qu'établissement voué à la pensée libre et responsable, elle appelle une gestion démocratique et participative qui implique, à court terme, du temps et des coûts. Refuser d'y investir le temps et les fonds nécessaires entraînerait à moyen terme des problèmes de productivité. Une telle prise de position ne signifie pas pour autant que les professeurs sont irrémédiablement condamnés à remplir toutes les activités de services internes qu'ils assurent actuellement. Dans ce domaine, il faut distinguer l'essentiel. Ce n'est pas pour autant toujours facile.

CHAPITRE 9

LES SERVICES EXTERNES À L'UNIVERSITÉ, LA PLUS PETITE ET LA PLUS CONTROVERSÉE DES SIX TÂCHES

Portée et limites de la recherche

La tâche de services externes à l'université est encore mal définie et reste aussi très inégalement répartie entre les professeurs. Mais elle est d'abord et avant tout la plus petite et la plus controversée des six tâches des professeurs. Nous retenons, pour notre part, trois controverses. La première porte sur la pertinence et l'importance de cette tâche; la seconde, sur les activités qui la constituent et sur la nature des clientèles servies; la troisième, sur la pertinence d'inscrire ou de ne pas inscrire dans cette tâche certaines activités payées aux professeurs, en plus de leur salaire de base.

La première controverse au sujet de cette tâche de services externes à l'université a trait à la fois à la pertinence et à l'importance de cette tâche. En effet, les professeurs qui y consacrent peu de temps sont accusés, à l'occasion, de vivre dans une tour d'ivoire et de mal répondre aux besoins de la société qu'ils doivent servir. D'ailleurs, des pressions pour qu'ils investissent davantage dans cette tâche se sont faites plus lourdes au cours des dernières années. Si, au contraire, les professeurs s'y engagent intensément, ils sont alors accusés d'agir au détriment de leurs activités internes à l'université et particulièrement de leurs tâches premières d'enseignement, de recherche et d'encadrement des étudiants. L'équilibre dans ce domaine est toujours fragile et il n'existe pas de consensus sur l'importance que chacun des professeurs et le corps professoral dans son ensemble pourraient, sans subir de reproches, ou devraient, pour bien remplir ses devoirs, accorder à cette tâche.

La deuxième controverse porte sur le choix des activités qui constituent cette tâche et, indirectement, sur les types de clientèles qu'elles permettent de servir. Sur ce plan, personne ne conteste le rôle joué par les professeurs d'université auprès des associations scientifiques et professionnelles, des organismes subventionnaires et des établissements chargés de la diffusion des résultats de recherche, comme les revues, les associations scientifiques et les regroupements professionnels. Ces types d'établissements ne sauraient, en effet, poursuivre leur travail sans cette contribution majeure des professeurs des universités. L'apport de ceux-ci aux travaux des gouvernements et des organisations à but non lucratif de diverses natures est aussi rarement contesté. Ce n'est pas toutefois le cas des contributions des professeurs à des entreprises à but lucratif. Les entreprises privées constituent sans doute un des moteurs du développement économique au sein de la société capitaliste

d'aujourd'hui et elles ne demandent pas mieux que de faire appel à l'expertise des professeurs, tirant ainsi profit, souvent à prix avantageux, de leurs connaissances et de leurs compétences et pouvant du même coup, s'appropriier indirectement d'autres ressources de l'université qui sont d'abord de nature publique. Plusieurs acteurs s'opposent à un tel usage. D'ailleurs, pour éviter ce type de conflit, certains intervenants sont allés jusqu'à réclamer des professeurs l'exclusivité de services, c'est-à-dire une politique déterminant que tout service externe doit se faire en passant par l'université d'appartenance des professeurs.

La troisième controverse porte sur la nature des activités constitutives de cette tâche, et particulièrement sur la pertinence d'y inclure ou non le travail rémunéré en plus, au-delà du salaire de base, que celui-ci soit payé directement ou indirectement aux professeurs par des organismes externes⁵. Plusieurs situations différentes se présentent. Par exemple, certains professeurs sont payés pour mener à bien des travaux de services à la communauté externe à l'université; d'autres y travaillent en tant que bénévoles, augmentant ainsi leur charge temporelle de travail au-delà de leur charge normale; enfin, un troisième groupe remplit ses activités en la matière à l'intérieur des heures de travail rémunérées normalement par l'université. C'est dire comment les situations sont diverses. Bien plus, les critères servant à comptabiliser ou à ne pas comptabiliser dans la charge temporelle de travail des professeurs les activités additionnelles rémunérées par des organisations externes à l'université sont loin de faire l'objet d'un consensus au sein du monde universitaire. D'ailleurs, lors des deux enquêtes effectuées au Québec, à douze ans d'intervalle, certains professeurs ont pu choisir de comptabiliser dans leur travail certaines activités rémunérées en sus, alors que d'autres ont probablement choisi de ne pas les comptabiliser. Chacun a sa propre conception de ce qui doit être inclus dans cette tâche. Il est même vraisemblable que l'idée que les professeurs se font des activités de leur tâche de services externes à l'université se soit modifiée au cours des douze dernières années. À partir des données disponibles, il est cependant impossible de le démontrer empiriquement.

Questions générales

Quelle est la nature de la tâche des services externes à l'université des professeurs des universités québécoises? Quelle est aussi l'importance de cette tâche?

5. Cette tâche de services externes à l'université n'est pas la seule à permettre aux professeurs d'acquérir des suppléments de rémunération. Les postes de direction et la possibilité de donner des cours en plus sont, pour les professeurs, au sein de leur établissement, d'autres sources de financement additionnel.

Sous-questions

- Au cours des années universitaires 1990-1991 et 2002-2003, quelle importance a occupé la tâche de services externes à l'université au sein du travail des professeurs? Observe-t-on aussi des variations significatives quant à l'importance qu'accordent à cette tâche les différents membres du corps professoral? Retrouve-t-on aussi à ce sujet, à douze ans d'intervalle, des changements majeurs?
- Durant l'année universitaire 2002-2003, cette tâche a-t-elle occupé dans le travail professoral une plus petite ou une plus grande importance, selon le type d'établissement d'appartenance, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière?
- Quelle proportion de leur tâche de services externes à l'université les professeurs ont-ils consacrée en 2002-2003 à chacune des diverses activités qui constituent cette tâche? Ces activités sont-elles globalement les mêmes qu'en 1990-1991? À douze ans d'intervalle, les professeurs accordent-ils la même proportion de l'ensemble de cette tâche à chacune des activités qui la composent?
- Durant l'année universitaire 2002-2003, quelles fins visaient les activités de services externes à l'université des professeurs? Quels types de clientèles ont profité principalement de ces services? S'agit-il globalement des mêmes fins et des mêmes clientèles que celles qui ont été prises en compte lors de l'enquête de 1991?
- Dans le cadre de cette tâche de services externes à l'université, comment les professeurs qualifient-ils leur engagement vis-à-vis de certaines activités d'innovation et de transfert des connaissances?

Plan de ce chapitre

Ce chapitre sur la tâche de services externes à l'université des professeurs des universités québécoises se divise en cinq parties :

- ❑ Dans la première, nous rappelons d'abord l'importance de la tâche de services externes à l'université dans l'ensemble du travail des professeurs, au cours des années universitaires 1990-1991 et 2002-2003; nous dégageons ensuite l'importance des variations observées quant à l'importance accordée à cette tâche par les différents membres du corps professoral.

- ❑ Dans la deuxième partie, nous analysons les variations observées en 2002-2003 quant à l'importance que les professeurs accordent à la tâche de services externes à l'université, selon le type d'établissement d'appartenance, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière.
- ❑ Dans la troisième, nous départageons l'ensemble de cette tâche entre les divers types d'activités qui la composent : activités de gestion; activités de développement culturel, communautaire, politique et socioéconomique; activités d'expertise, de consultation ou d'érudition; activités syndicales menées en dehors de l'établissement de rattachement du professeur, etc. Toutefois, parce que les activités de cette tâche n'ont pas été définies exactement de la même manière au cours des deux enquêtes, nous évitons de comparer les données colligées à ce sujet en 1990-1991 et en 2002-2003.
- ❑ Dans la quatrième partie, nous tentons de mesurer dans quelle proportion les professeurs ont été engagés dans divers types d'activités menées auprès de diverses clientèles, classant les activités par ordre d'importance, selon la proportion des professeurs qui disent avoir mené ces divers types d'activités. Nous comparons aussi à ce sujet les données de 1991 et de 2003.
- ❑ Enfin, dans la cinquième et dernière partie, nous analysons le degré d'importance que les professeurs ont accordée, au cours de l'année 2002-2003, à des activités d'innovation et de transfert des connaissances, dans une perspective qui, allant au-delà de l'avancement des connaissances, vise, par le développement et le transfert des connaissances qu'elle suscite, le développement socioéconomique.

9.1 Rappel de l'importance relative de la tâche de services externes à l'université et analyse des variations observées à ce sujet entre les membres du corps professoral (années universitaires 1990-1991 et 2002-2003)

Le Tableau 9.1 rapporte, en les isolant et en les précisant, les données déjà divulguées à ce sujet dans le quatrième chapitre de cet ouvrage. La tâche de services externes à l'université représentait 6,9 % de la charge temporelle de travail en 1990-1991, et 5,8 % seulement en 2002-2003. Complémentaire, le Tableau 9.2 nous apprend que, durant les deux années universitaires sur lesquelles ont porté les enquêtes, cette tâche était très inégalement répartie entre les professeurs : en effet, d'une part, 25,7 % des professeurs ont dit n'avoir consacré aucun temps à cette tâche en 1990-1991 et 31,1 % ont soutenu la même position en 2002-2003; d'autre part, 12,2 % estimaient en 1990-1991 avoir consacré à cette tâche 15 % et plus de l'ensemble de leur charge temporelle de travail, alors que 7,1 % seulement ont dit faire de même en 2002-2003. Nous tirons deux conclusions complémentaires de ces données : 1) contrairement à ce que nous

avons prévu dans le premier chapitre consacré à l'analyse des forces ayant conditionné le travail professoral au cours des dernières années, la tâche de services externes à l'université est légèrement moins importante en 2002-2003 qu'en 1990-1991, que l'on mesure celle-ci en heures ou en proportion du temps de travail des professeurs; 2) cette tâche n'a rien de standardisée : au contraire, elle est modulée, son importance différant beaucoup d'un professeur à l'autre. Tout comme, éventuellement, la nature intrinsèque de cette tâche que nous analysons plus loin, dans les troisième, quatrième et cinquième parties de ce chapitre.

TABLEAU 9.1
Nombre d'heures par semaine et % de l'ensemble du travail consacrés par les professeurs des universités québécoises aux services externes à l'université (1990-1991 et 2002-2003)

	Sessions d'automne et d'hiver		Session d'été		Année universitaire	
	1990- 1991*	2002- 2003	1990- 1991	2002- 2003	1990- 1991	2002- 2003
Nombre d'heures par semaine	3,48	2,69**	2,34	2,23***	3,12****	2,6*****
% du temps de travail	7,0	5,5	6,3	5,6	6,9	5,8

* Source : Bertrand *et al.*, *op.cit.*, p. 99.

** N = 1100

*** N = 968

**** Nouvelles données tirées de l'enquête de 1991.

***** N = 960

TABLEAU 9.2
Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant à la proportion de leur travail consacrée aux services externes à l'université (1990-1991 et 2002-2003)

Proportion de la charge temporelle de travail consacrée à cette tâche	0	1 à 14,9	15 à 24,9	25 et +
Distribution en % des professeurs				
1990-1991 *	25,7	62,1	9,0	3,2
2002-2003 **	31,1	61,7	5,2	1,9

* Source : Bertrand *et al.*, *op.cit.*, p. 110.

** N = 977

9.2 Variations observées de l'importance que les professeurs accordent à leur tâche de services externes à l'université, en 2002-2003, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de carrière

Le Tableau 9.3 nous apprend que l'existence d'une différence statistiquement significative n'est pas démontré au seuil préfixé de $p < 0,05$, quant à l'importance que les professeurs accordent à cette tâche, selon le type d'établissement d'appartenance, le domaine d'enseignement et de recherche et le sexe. Les professeurs en début de carrière consacrent cependant une proportion moindre de leur travail aux services externes à l'université (4,5 %) que leurs collègues parvenus au cœur de leur carrière (6,1 %) (Test de Scheffé = 1 # 2). Cette donnée ne doit pas cependant nous induire en erreur. Les différences observées quant à l'importance que les professeurs accordent à cette tâche trouvent éventuellement leur origine dans certaines caractéristiques personnelles qui ne se mesurent que difficilement : goût, intérêt, préférence, conception de la profession.

9.3 Répartition de la tâche de services externes à l'université entre les activités qui la composent (année universitaire 2002-2003)

Les enquêtes de 1991 et de 2003 ont retenu deux notions pour analyser les composantes à l'intérieur de la tâche de services externes à l'université : la première réfère à la nature de cette tâche; la seconde, aux types de clientèles que les professeurs servent, en remplissant cette tâche. Si les deux enquêtes ont retenu les mêmes clientèles, elles ont défini de façon légèrement différente les activités, rendant impossibles les analyses comparatives à ce sujet, à douze ans d'intervalle.

TABLEAU 9.3
Pourcentage du temps de travail alloué aux services externes à l'université
par les professeurs des universités québécoises, selon le type d'établissement,
le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et
l'étape de la carrière (2002-2003)

	%
1. TYPE D'ÉTABLISSEMENT	
A. ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT (F = -0,50 p = 0,6184)	
1. De 2 ^e et de 3 ^e cycle	5,5
2. Autres	5,7
B. LANGUE PRINCIPALE D'ENSEIGNEMENT (F = -1,57 p = 0,1181)	
1. Français	5,8
2. Anglais	5,0
2. DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE	
(F = 2,13 p = 0,0201)	
1. Administration	6,3
2. Arts	5,5
3. Droit	5,6
4. Éducation	6,5
5. Lettres	4,7
6. Médecine	6,9
7. Paramédical	5,2
8. Périmédical	6,9
9. Sciences appliquées	4,0
10. Sciences humaines	6,5
11. Sciences pures	4,9
TEST DE SCHEFFÉ = aucune différence à p < 0,05	
3. SEXE	
(F = -0,40 p = 0,6858)	
1. Femme	5,5
2. Homme	5,7
4. ÉTAPE DE LA CARRIÈRE	
(F = 5,64 p = 0,0037)	
1. 6 ans et moins	4,5
2. Plus de 6 ans moins de 25 ans	6,1
3. 25 ans et plus	5,9
TEST DE SCHEFFÉ = 1 # 2	

* N = 977

Le Tableau 9.4 ne rapporte donc que l'importance des activités de cette tâche, telles que colligées en 2003. On y découvre que 48 % de cette tâche est consacré à de l'expertise en dehors de l'université, 33 %, à des activités de gestion ou de participation active à des organismes externes à l'université, 13 % seulement, au développement culturel, communautaire, politique ou socioéconomique du milieu dans lequel travaillent les professeurs et à peine plus de 1 %, à des activités syndicales en dehors l'université d'appartenance des professeurs.

TABLEAU 9.4
Proportion en % des services externes à l'université consacrés
par les professeurs des universités québécoises
aux différentes activités constitutives de cette tâche (2002-2003)

Activités	%
D'expertise, de consultation ou d'érudition	48,3
De gestion (ex. : occuper une fonction de président, de vice-président, de coordonnateur ou de membre d'un organisme ou d'un comité)	32,8
De développement culturel, communautaire, politique ou socioéconomique	13,2
Syndicales en dehors de l'université	1,3
Autres (N = 77)	4,4
TOTAL	100

N = 946

Complémentaire, le Tableau 9.5 nous apprend comment se distribuent les professeurs quant à la proportion de services externes qu'ils consacrent à chacune des activités qui composent cette tâche. D'une part, 50 % des professeurs disent consacrer 45 % et plus de leur tâche de services externes en tant qu'experts, consultants ou érudits, alors que 14 % disent ne pas mener cette activité. D'autre part, 37 % des professeurs disent n'avoir consacré aucun temps à l'activité de gestion ou de participation active aux travaux d'un organisme et un même pourcentage, par pur hasard, avoir consacré 45 % et plus de ses services externes à l'université à ce type d'activité.

TABLEAU 9.5
Distribution en % des professeurs des universités québécoises,
selon la proportion de leurs services externes à l'université qu'ils consacrent
aux activités qui composent cette tâche (2002-2003)

Activités	Distribution en % des professeurs				
	0	1 à 14,9	15 à 29,9	30 à 44,9	45 et +
D'expertise, de consultation ou d'érudition	14,3	9,9	14,4	11,3	50,1
De gestion (ex. : occuper une fonction de président, de vice-président, de coordonnateur ou de membre d'un organisme ou d'un comité)	37,5	7,8	8,6	8,8	37,3
De développement culturel, communautaire, politique ou socioéconomique	62,0	8,8	11,1	7,2	10,9
Syndicales en dehors de l'université	95,2	2,2	1,2	0,4	0,9
Autres (N = 77)					

N = 946

9.4 Soutien que les professeurs accordent à divers types de clientèles dans le cadre de leur tâche de services externes à l'université (années universitaires 1990-1991 et 2002-2003)

Bien que la liste des choix offerts n'ait pas été exactement la même en 1991 et en 2003, le Tableau 9.6 permet de comparer les données colligées à ce sujet à douze ans d'intervalle. Les mêmes phénomènes de base se retrouvent dans les deux enquêtes : en 1990-1991, 48 % des professeurs disaient avoir travaillé pour des associations scientifiques et professionnelles, 42 %, pour des revues scientifiques et professionnelles et 35 %, pour des organismes subventionnaires de la recherche. Douze ans plus tard, ce sont 72 % des professeurs qui ont dit avoir travaillé pour des revues scientifiques et professionnelles, 68 %, pour des associations scientifiques et professionnelles et 53 % pour des organismes subventionnaires de la recherche. À douze ans d'intervalle, la proportion des professeurs ayant participé à une activité avec des établissements à but non lucratif est passée de 32 à 41 %. De plus, en 1990-1991, 24 % des professeurs se disaient engagés dans des activités de coopération internationale et 17 %, dans celles de développement régional. Douze ans plus tard, ce sont légèrement plus de professeurs, soit 27 et 20 % du corps professoral qui se disent actifs dans ce même type d'activité. Deux autres contributions non identifiées en 1991 méritent aussi une attention particulière : 40 % des professeurs disent avoir participé à des activités de vulgarisation scientifique et 34 %, avoir procédé à des évaluations d'au moins une thèse de doctorat dans une autre université. C'est dire que plus de professeurs participent aux principales activités identifiées en 1991, mais aussi que de nouvelles activités ont été colligées pour une première fois en 2003.

TABLEAU 9.6
Pourcentage, par ordre d'importance, des professeurs
des universités québécoises ayant rempli leur tâche de services externes
à l'université auprès de divers types d'organismes (1990-1991 et 2002-2003)

Types d'organismes	Année universitaire 1990-1991		Année universitaire 2002-2003*	
	%	rang	%	rang
Association scientifique et professionnelle	48,0	1	68,3	2
Revue scientifique et professionnelle	42,4	2	72,2	1
Organisme de subvention de recherche	34,8	3	53,4	3
Établissement à but non lucratif	32,2	4	40,7	4
Développement international	24,4	5	26,8	7
Gouvernement, organisme gouvernemental et paragouvernemental	24,1	6		
Association culturelle ou événement culturel ou artistique	17,3	7	16,9	9
Entreprise privée	16,8	8		
Développement régional	16,7	9	20,4	8
Groupe économique défavorisé	8,8	10		
Syndicat ou activités syndicales	3,6	11	3,5	10
Parti politique	2,5	12		
Évaluation de thèse de doctorat dans une autre université			33,7	6
Participation à des activités de vulgarisation scientifique			40,2	5

* N = 1267

9.5 Importance que les professeurs accordent à diverses activités d'innovation et de transfert des connaissances (année universitaire 2002-2003)

L'enquête de 1991 n'a pas colligé d'information au sujet des activités d'innovation et de transfert des connaissances. Ce thème n'était pas alors encore autant à la mode. Celle de 2003 a permis de mesurer l'importance que les professeurs des universités québécoises estiment consacrer, à l'intérieur de leur tâche de services externes à l'université, à diverses activités d'innovation et de transfert de connaissances. Le Tableau 9.7 rapporte les données recueillies à ce sujet. Ce sont 61 % des professeurs qui estiment très important et assez important l'approfondissement de la recherche en vue d'application future, 25,5 %, la mise au point d'un modèle d'intervention, 20 %, l'élaboration ou l'analyse de politiques publiques, 16 %, la commercialisation de la recherche. Il est donc évident que cette dimension particulière des services externes à l'université n'implique encore actuellement qu'une partie des professeurs. Celle-ci n'est pas pour autant négligeable. Compte tenu des besoins et des pressions des gouvernements et des organismes subventionnaires, il est probable que les professeurs soient aujourd'hui plus nombreux à considérer comme importante l'application des nouvelles connaissances, la mise au point de modèles d'intervention et la commercialisation de la recherche. L'enquête de 2003 ne permet pas de l'établir, de façon empirique, faute de données longitudinales à ce sujet.

TABLEAU 9.7
Importance accordée par les professeurs des universités québécoises
à différentes activités d'innovation et de transfert des connaissances
(enquête 2003)

ACTIVITÉS	DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS			
	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
Approfondissement de la recherche en vue d'application future	32,9	28,1	18,4	20,6
Commercialisation de la recherche	5,2	10,7	27,8	56,3
Mise au point d'un modèle d'intervention	9,0	16,5	21,2	53,2
Élaboration ou analyse de politiques publiques	7,2	13,2	19,3	60,3

N = 1247 à 1258

Conclusion

La tâche de services externes à l'université ouvre au travail professoral le vaste environnement dans lequel se déploie l'établissement universitaire; elle a aussi souvent un caractère prestigieux et permet, à l'occasion, à des professeurs d'obtenir une rémunération complémentaire plus ou moins importante, selon la nature des activités et des organisations bénéficiaires. Mais, la tâche de services externes à l'université s'avère aussi à la fois la plus petite et la plus controversée des six tâches des professeurs. La plus petite, parce qu'elle ne représente même pas 6 % de l'ensemble du travail des professeurs. La plus controversée, parce qu'il n'existe pas de consensus au sein du monde universitaire et du corps professoral sur ce que sont les activités de cette tâche et sur la pertinence d'y inclure ou d'y exclure certaines activités, surtout celles qui sont effectuées en dehors de l'université et qui donnent lieu à une rémunération additionnelle.

Il est possible aussi que, au-delà du temps et de la proportion du travail qui lui est consacrée, le contenu de cette tâche ait fondamentalement changé au cours des dernières années. Quatre facteurs principaux nous empêchent de mieux suivre son évolution et de formuler des conclusions plus précises à son sujet : d'abord, l'identification des activités de cette tâche ne fait pas l'objet d'un consensus chez les professeurs; ensuite, il n'existe pas de critères simples et non controversés permettant d'établir qu'une activité externe à l'université financée à l'externe, payée à l'université ou directement aux professeurs par un organisme externe, doit être ou ne pas être comptabilisée dans la tâche de services externes des professeurs. En troisième lieu, les questionnaires de 1991 et de 2003 permettaient à chacun des professeurs de comptabiliser ou de ne pas comptabiliser plusieurs activités dans cette tâche. Enfin, les différences dans la façon de poser certaines questions dans les deux questionnaires permettent difficilement, à douze ans d'intervalle, de comparer plusieurs éléments de cette tâche.

Pourtant, malgré ces limites, il est tout de même possible de dégager des phénomènes communs aux enquêtes de 1991 et de 2003 et d'isoler aussi certaines caractéristiques de la tâche de services externes qui ont été colligées pour une première fois lors de l'enquête de 2003.

D'abord, nous avons appris qu'en 2003 la très grande majorité des professeurs disaient avoir été engagés dans des activités de services externes au sein des établissements de la communauté scientifique : associations de regroupement d'experts, organismes subventionnaires de la recherche et organismes chargés d'assurer la diffusion des résultats de recherche; ensuite, dans la même enquête, 27 % et 21 % des professeurs se sont dits engagés dans des activités de coopération internationale et de développement régional. Mais de nouvelles données sont aussi apparues. En 2003, une question

particulière a été posée aux professeurs sur l'importance qu'ils accordent à l'innovation et au transfert des connaissances. Celle-ci a permis d'apprendre que quelque 60 % de ceux-ci estimaient important l'approfondissement de la recherche en vue d'applications futures et 16 %, la commercialisation de la recherche. Ce n'est cependant qu'à long terme, dans dix, quinze ou vingt ans, que nous pourrons dégager toutes les conséquences, positives et négatives, de ce phénomène qu'en partie nouveau, mais qui occupe maintenant une nouvelle place au sein de l'université et du travail professoral.

CHAPITRE 10

LE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL, UNE TÂCHE PLUS OU MOINS RECONNUE ET DONT ON NE MESURE QU'UNE PARTIE

Portée et limites de la recherche

Pendant une discussion, personne ne soutiendrait que le perfectionnement professionnel ne fait pas partie de la tâche des professeurs d'universités. Pourtant, plusieurs études portant sur le travail professoral, dont celle de Lennards (Tableau 4.1), n'ont pas tenu compte de l'existence de cette tâche particulière, l'incluant vraisemblablement au sein d'autres tâches. Ceux qui, comme nous, ont choisi d'identifier formellement cette tâche ne doivent pas perdre de vue qu'une partie du perfectionnement des professeurs, dont on ne peut cependant établir l'importance, se fait aussi à l'occasion des années sabbatiques. Lors de l'enquête de 1991, quelque 10 % des participants ont répondu être en congé prolongé pour fins de maternité et de maladie ou en congé sabbatique et n'ont donc pas répondu à l'ensemble du questionnaire. En 2003, ce pourcentage atteignait 15 %. Cette augmentation n'est pas expliquée. Les deux enquêtes ne permettent malheureusement pas de distinguer les professeurs en année sabbatique des autres en congé prolongé. Il faudrait un jour mener une autre recherche portant uniquement sur les professeurs en année sabbatique.

Dans un sens, on peut penser que les professeurs en année sabbatique consacrent 100 % de leur travail à leur perfectionnement. Mais, réflexion faite, il n'en est rien : en effet, s'il est établi que les professeurs, durant une année sabbatique, échappent à l'enseignement, à la plus grande partie de leur tâche de services internes à l'université et à une partie de leur tâche d'encadrement, ils demeurent habituellement actifs en recherche et ils continuent de remplir leur tâche de services à la communauté externe à l'université. Bien plus, ces deux dernières tâches pourraient même, à l'occasion, prendre plus d'importance lors d'une année sabbatique. Il est donc impossible, sans une enquête effectuée auprès des professeurs en année sabbatique, de déterminer quelle proportion de leur temps de travail ceux-ci consacrent à leur tâche de perfectionnement. Les données colligées lors des enquêtes de 1991 et de 2003 ne traitent donc que d'une partie du perfectionnement professionnel des professeurs : celle des professeurs qui n'étaient pas en congé prolongé ou en année sabbatique et qui avaient donc ce que l'on pourrait appeler une tâche normale de travail.

Questions générales

Quelle est la nature et quelle est l'importance de cette tâche de perfectionnement des professeurs des universités québécoises en dehors du temps plus ou moins important consacré à cette tâche lors des années sabbatiques?

Sous-questions

- Au cours des années universitaires 1990-1991 et 2002-2003, quelle place a été accordée à la tâche de perfectionnement professionnel par les professeurs ayant une charge normale de travail? Observe-t-on aussi des différences importantes quant à l'importance que ces professeurs consacrent individuellement à cette tâche? Retrouve-t-on aussi, à douze ans d'intervalle, des changements quant à l'importance que ceux-ci consacrent à cette tâche?
- Cette tâche a-t-elle été plus ou moins importante en 2002-2003, selon le type d'établissement d'appartenance, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière?
- Au cours de l'année universitaire 2002-2003, quels objectifs principaux visaient les activités de perfectionnement des professeurs?
- Durant cette même période, quelle proportion de la tâche de perfectionnement des professeurs a été consacrée à chacune des activités suivantes : activités personnelles; activités formelles de formation en groupe; congrès, colloques et séminaires; échanges de vues informelles avec des collègues; rencontres avec des gens du milieu socio-économique, culturel ou gouvernemental, etc.?

Plan de ce chapitre

Ce chapitre sur la tâche de perfectionnement professionnel des professeurs des universités québécoises comprend quatre parties.

- ❑ Dans la première, nous rappelons d'abord l'importance relative qu'occupait, durant les années universitaires 1990-1991 et 2002-2003, la tâche de perfectionnement des professeurs, dans l'ensemble du travail professoral; nous décrivons ensuite la façon dont ces professeurs se distribuent quant au temps qu'ils consacrent à cette tâche sur une base annuelle.

- ❑ Dans la seconde, nous analysons les variations observées au cours de l'année universitaire 2002-2003 quant à l'importance que les professeurs accordent à cette tâche de perfectionnement, selon le type d'établissement d'appartenance, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière.
- ❑ Dans la troisième, nous cherchons à identifier les principaux objectifs visés par ces activités de perfectionnement.
- ❑ Enfin, dans la quatrième partie, nous analysons l'importance relative accordée à chacune des activités qui composent la tâche de perfectionnement (année universitaire 2002-2003).

Ce n'est que dans la première de ces quatre parties que nous comparons systématiquement les données colligées lors des enquêtes de 1991 et de 2003. La deuxième partie traite d'abord des résultats de l'enquête de 2003, avec référence, au passage, aux données de 1991. Enfin, les deux autres thèmes ont été abordés de façon différente lors des enquêtes de 1991 et de 2003, rendant toute comparaison impossible.

10.1 Rappel de l'importance relative de la tâche de perfectionnement professionnel et analyse des variations observées à ce sujet entre les membres du corps professoral (années universitaires 1990-1991 et 2002-2003)

Les tableaux 10.1 et 10.2 montrent à la fois les changements survenus à douze ans d'intervalle et la grande diversité observée quant au temps que les professeurs, sur une base annuelle, disent consacrer à leur tâche de perfectionnement. Si l'on compare l'importance de la tâche de perfectionnement professionnel durant les sessions régulières d'automne et d'hiver 1990-1991 et 2002-2003, on constate que cette tâche est passée en douze ans de 3,2 heures (6,7 % de la charge de travail) à 2,3 heures par semaine (4,9 % de la charge de travail). Au contraire, à la session d'été, cette tâche de perfectionnement s'est accrue légèrement, passant de 3,5 à 3,6 heures et de 8,8 % à 9,3 % de la charge de travail. Il se peut donc que les professeurs ne disposent pas suffisamment de temps à consacrer à leur perfectionnement professionnel durant les sessions régulières d'automne et d'hiver et compensent en y consacrant plus de temps à la session d'été. Enfin, durant l'ensemble de l'année universitaire 2002-2003, les professeurs disent travailler à leur perfectionnement professionnel 2,9 heures en moyenne par semaine, soit 6,5 % de l'ensemble du travail professoral. La tâche annuelle moyenne était en 1990-1991 de 3,2 heures, représentant 7,3 % de l'ensemble du travail. L'importance de cette tâche a donc légèrement diminué alors que la connaissance, tous le reconnaissent, s'est développée à un rythme sans précédent. Comme le montre d'ailleurs le Tableau 10.2,

ce sont 22 % des professeurs qui reconnaissent n'avoir consacré aucun temps à cette tâche en 1990-1991 et 23 % en 2002-2003. À l'autre extrémité de la distribution, 11 % des professeurs estimaient avoir consacré à cette tâche 15 % et plus de l'ensemble de leur travail tant en 1990-1991 qu'en 2002-2003. Enfin, répondant à une autre partie du questionnaire, ce sont 70 % des professeurs qui se disent tout à fait d'accord ou assez d'accord avec un énoncé affirmant qu'ils n'ont pas assez de temps à consacrer à leur perfectionnement.

TABLEAU 10.1
Nombre d'heures par semaine et % de l'ensemble du travail consacrés par les professeurs des universités québécoises à leur perfectionnement professionnel (1990-1991 et 2002-2003)

	Sessions d'automne et d'hiver		Session d'été		Année universitaire	
	1990- 1991*	2002- 2003	1990- 1991	2002- 2003	1990- 1991	2002- 2003
Nombre d'heures par semaine	3,2	2,3**	3,5	3,6***	3,2****	2,9*****
% du temps de travail	6,7	4,9	8,8	9,3	7,3	6,5

* Source : Bertrand *et al.*, *op.cit.*, p. 99.

** N = 1100

*** N = 968

**** Nouvelles données tirées de l'enquête de 1991

***** N = 960

TABLEAU 10.2
Distribution en % des professeurs des universités québécoises quant à la proportion de leur travail consacrée à leur perfectionnement professionnel (1990-1991 et 2002-2003)

Pourcentage de la charge temporelle de travail consacrée à cette tâche	0	1 à 14,9	15 à 24,9	25 et +
Distribution en % des professeurs				
1990-1991*	21,6	67,0	9,4	2,0
2002-2003**	23,2	66,2	7,9	2,7

* Source : Bertrand *et al.*, *op.cit.*, p. 110.

** N = 977

10.2 Variations observées quant à l'importance que les professeurs consacrent à leur tâche de perfectionnement, selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière (année universitaire 2002-2003)

Lors de l'enquête de 1990-1991, il n'a pas été établi de différence statistiquement significative quant à l'importance que les professeurs des universités québécoises estimaient avoir consacrée à la tâche de perfectionnement, selon qu'ils appartenaient à des établissements principalement de 2^e et de 3^e cycle ou des autres, selon le domaine d'enseignement et de recherche et selon l'étape de la carrière.

Le Tableau 10.3 montre que la part du travail consacrée au perfectionnement professionnel varie selon que les professeurs travaillent dans des établissements principalement de 2^e et de 3^e cycle (6,1 %) ou dans les autres établissements moins développés en matière d'études supérieures (7,1 %) ($F = -2,00$ $p = 0,0455$). Au contraire, il n'est pas établi de différence statistiquement significative quant à la proportion du temps de travail que les professeurs consacrent au perfectionnement, selon qu'ils sont engagés dans des établissements francophones ou anglophones et selon qu'ils travaillent dans divers domaines d'enseignement et de recherche. Nous avons cependant découvert que les professeurs féminins consacrent une proportion moindre de leur travail au perfectionnement (5,6 %) que leurs collègues masculins (6,8 %) ($F = 2,87$ $p = 0,0043$). Et nous avons constaté aussi que les nouveaux professeurs consacrent une proportion inférieure de leur temps de travail à leur perfectionnement (5,7 %) que leurs collègues au cœur de leur carrière (6,2 %) et en fin de carrière (7,9 %) (Test de Scheffé : 1 # 2, 3).

Ces données sont d'intérêt. On ne doit pas cependant oublier que des caractéristiques personnelles et situationnelles peuvent expliquer une partie des variations observées : goût de savoir des professeurs, exigences de nouveaux enseignements, désirs ou besoins d'acquérir de nouvelles méthodes de recherche; réorientation professionnelle, etc.

TABLEAU 10.3
Pourcentage du temps de travail alloué au perfectionnement professionnel
par les professeurs des universités québécoises,
selon le type d'établissement, le domaine d'enseignement et de recherche,
le sexe et l'étape de la carrière (2002-2003)

1. TYPE D'ÉTABLISSEMENT		
A. ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT (F = -2,00 p = 0,0455)		
1. De 2 ^e et de 3 ^e cycle		6,1
2. Autres		7,1
B. LANGUE PRINCIPALE D'ENSEIGNEMENT (F = -0,28 p = 0,7797)		
1. Français		6,5
2. Anglais		6,4
2. DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE		
(F = 0,72 p = 0,7027)		
1. Administration		6,8
2. Arts		7,2
3. Droit		6,4
4. Éducation		6,6
5. Lettres		5,2
6. Médecine		7,0
7. Paramédical		5,5
8. Périmédical		7,1
9. Sciences appliquées		6,5
10. Sciences humaines		7,0
11. Sciences pures		5,8
TEST DE SCHEFFÉ = aucune différence à p<0.05		
3. SEXE		
(F = 2,87 p = 0,0043)		
1. Femme		5,6
2. Homme		6,8
4. ÉTAPE DE LA CARRIÈRE		
(F = 6,77 p = 0,0012)		
1. 6 ans et moins		5,7
2. Plus de 6 ans moins de 25 ans		6,2
3. 25 ans et plus		7,9
TEST DE SCHEFFÉ = 1 et 2 # 3		

N = 977

10.3 Identification des principaux objectifs des activités de perfectionnement des professeurs (année universitaire 2002-2003)

Le questionnaire de 2003 comprenait deux questions visant à permettre de mieux connaître la nature de la tâche de perfectionnement des professeurs des universités québécoises. La première demandait aux professeurs d'identifier les divers objectifs visés par leurs activités de perfectionnement; la deuxième, de répartir l'ensemble de la tâche de perfectionnement entre les diverses activités qui la composent.

Le Tableau 10.4 nous apprend qu'au cours de l'année universitaire 2002-2003, 77 % des professeurs pensaient que leurs activités de perfectionnement professionnel visaient à mettre à jour leurs connaissances aux fins de leur recherche et 71,5 %, leurs connaissances aux fins de l'enseignement. De plus, ce sont 52 % des professeurs qui disaient aussi que leurs activités de perfectionnement visaient à améliorer leurs méthodes d'enseignement et 49 %, leurs méthodes de recherche et de création. Seulement 18 % des professeurs ont affirmé que leurs activités de perfectionnement visaient à améliorer leurs services externes à l'université et 18 %, leurs services internes à l'université. Toutefois, une proportion importante des professeurs, soit 40 %, a affirmé que les activités de perfectionnement avaient comme objectif de développer leur culture générale. C'est dire que la tâche de perfectionnement des professeurs est orientée d'abord sur des objectifs d'amélioration des tâches d'enseignement et de recherche, puis sur des objectifs de développement de la culture personnelle.

TABLEAU 10.4
Objectifs visés par les activités de perfectionnement des professeurs
des universités québécoises (2002-2003)

	% de réponses positives
Mettre à jour les connaissances aux fins de la recherche	76,8
Mettre à jour les connaissances aux fins de l'enseignement	71,5
Améliorer les méthodes d'enseignement	52,4
Améliorer les méthodes de recherche et de création	48,8
Développer la culture générale	40,2
Développer un savoir-faire	34,6
Améliorer les interventions de services à la collectivité	18,4
Améliorer les interventions de services internes	16,8
Autres (N = 54)	

N = 1290

10.4 Répartition des activités constitutives de la tâche de perfectionnement des professeurs (année universitaire 2002-2003)

En 2002-2003, une question invitait les professeurs à répartir le temps qu'ils consacrent au perfectionnement professionnel entre les divers types d'activités qui constituent cette tâche. Les tableaux 10.5 et 10.6 rapportent les données colligées. On y découvre que les professeurs ont dit avoir consacré, en moyenne, durant l'année universitaire 2002-2003, 6 % seulement de l'ensemble de leur tâche de perfectionnement à des activités formelles de formation en groupe, alors que 59 % des professeurs disent ne pas avoir participé à ce type d'activité de perfectionnement. Ce sont aussi 6 % des professeurs qui disent s'être formés grâce à des rencontres avec des gens du milieu socioéconomique, culturel ou gouvernemental, 57 % des professeurs affirmant ne pas utiliser ce moyen de formation. Mais les professeurs affirment aussi avoir consacré 46 % de cette tâche à des activités personnelles de formation, 54 % des professeurs disant consacrer à ce type d'activité 45 % et plus de leur tâche de perfectionnement. Enfin, ce sont 23 % des professeurs qui disent s'être formés à l'occasion de congrès, de symposiums, de séminaires. D'ailleurs, 87 % des professeurs disent avoir employé ce moyen de formation. Enfin, 17 % de la formation professionnelle est acquise, selon les témoignages des professeurs, à l'occasion de rencontres individuelles avec des collègues, et 86,5 % des professeurs reconnaissent faire appel à cette activité particulière de formation. C'est dire que les rencontres entre collègues constituent pour les professeurs une importante activité de formation. Il en découle que cette fonction de formation professionnelle est d'abord menée de façon informelle, et qu'elle est aussi fortement individualisée et modulée, comme chacune des activités qui la composent.

TABLEAU 10.5
Pourcentage de la tâche de perfectionnement
que les professeurs des universités québécoises consacrent à chacune
des activités constitutives de cette tâche (2002-2003)

Activités	%
Activités personnelles comme la lecture de documents, de films ou de vidéos, etc.	45,9
Congrès, symposiums, séminaires, etc.	23,4
Rencontres informelles avec des collègues	17,1
Activités formelles de formation en groupe	6,4
Rencontres avec des gens du milieu socioéconomique, culturel ou gouvernemental	5,6
Autres	1,6
TOTAL	100

N = 1116

TABLERAU 10.6
Distribution en % des professeurs des universités québécoises,
selon la proportion de leur perfectionnement professionnel qu'ils consacrent
aux activités qui composent cette tâche (2002-2003)

ACTIVITÉS	DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS				
Pourcentage de la tâche	0	1 à 14,9	15 à 29,9	30 à 44,9	45 et +
Activités personnelles comme la lecture de documents, de films ou de vidéos, etc.	7,4	6,6	11,9	20,0	54,2
Congrès, symposiums, séminaires, etc.	12,7	23,4	31,4	18,7	13,8
Rencontres informelles avec des collègues	13,5	34,5	32,9	14,0	5,1
Activités formelles de formation en groupe	58,7	24,5	11,7	3,0	2,0
Rencontres avec des gens du milieu socioéconomique, culturel ou gouvernemental	56,6	29,5	11,0	2,3	0,6
Autres					

N = 1116

Conclusion

Tant en 1990-1991 qu'en 2002-2003, les professeurs des universités québécoises estimaient consacrer quelque 3 heures en moyenne par semaine à leur tâche de perfectionnement professionnel, celle-ci représentant quelque 7 % de leur charge temporelle de travail. Cette tâche était en 1990-1991 fortement modulée et elle l'est toujours en 2002-2003. En effet, ce sont les deux tiers des professeurs qui estimaient avoir consacré de 1 à 14,9 % de leur charge de travail à cette tâche en 1990-1991 et en 2002-2003. En 1990-1991, 22 % des professeurs disaient ne consacrer aucun temps à cette tâche, et 2 %, y investir 25 % et plus de l'ensemble de leur travail. Douze ans plus tard, les proportions n'ont pas changé : 23 % des professeurs affirment ne consacrer aucun temps à cette tâche, alors que 3 % de leurs collègues disent y investir 25 % et plus de leur temps de travail. Nous avons aussi montré dans ce chapitre que les variations observées quant à l'importance accordée à cette tâche par les professeurs varie selon l'état de développement de l'établissement d'appartenance en matière de 2^e et de 3^e cycle. Les professeurs des

établissements moins développés en matière de 2^e et 3^e cycle consacrent une plus grande partie de leur travail au perfectionnement professionnel que leurs collègues des établissements mieux développés aux études supérieures. Il n'est pas établi, en outre, que cette tâche varie selon le domaine d'enseignement et de recherche. Enfin, nous avons découvert aussi que les professeurs féminins et les professeurs en début de carrière consacraient une proportion moins importante de leur temps de travail à leur perfectionnement professionnel que leurs collègues masculins et que les autres professeurs étant parvenus au cœur ou à la fin de leur carrière.

Les activités de perfectionnement des professeurs visent d'abord à mettre à jour des connaissances pour fins d'enseignement et de recherche et à améliorer des méthodes d'enseignement et de recherche. Une partie infime de ces activités de perfectionnement prend la forme d'une formation formelle en groupe. Les professeurs assistent cependant à des congrès, à des symposiums et à des colloques qui favorisent leur développement professionnel. Ils se forment aussi à l'occasion de rencontres avec des gens du milieu socioéconomique, culturel ou gouvernemental. Enfin, l'essentiel de la formation des professeurs est réalisée sous forme d'activités personnelles, de lecture, d'observation et de consultation d'informations variées ainsi que de rencontres informelles avec des collègues.

À cette époque de vive concurrence, le temps est venu pour les universités québécoises, sans tout bouleverser, de se pencher sur l'importance et la nature de la tâche de perfectionnement professionnel des professeurs. Ceux-ci pourraient avoir besoin de plus de soutien ou, tout au moins, de soutien différent pour demeurer à la fine pointe dans leur domaine et pour se renouveler constamment.

TROISIÈME PARTIE

AMÉNAGEMENT DU TRAVAIL

ET IDENTIFICATION DE DIVERS TYPES

DE PROFESSEURS

La première partie de cet ouvrage a été consacrée à l'étude de l'ensemble du travail professoral : le premier chapitre a rappelé quelques éléments du contexte évolutif dans lequel ont travaillé les professeurs des universités québécoises durant la période de 1990-2000; le deuxième a dégagé la nature et l'évolution des caractéristiques organisationnelles et socioprofessionnelles les plus importantes du corps professoral des universités québécoises durant cette même période; le troisième a montré l'importance de la charge temporelle de travail des professeurs au cours de l'année universitaire 2002-2003; enfin, le quatrième chapitre a analysé l'importance relative que les professeurs estimaient avoir consacrée, durant cette même période, à chacune des tâches de leur travail.

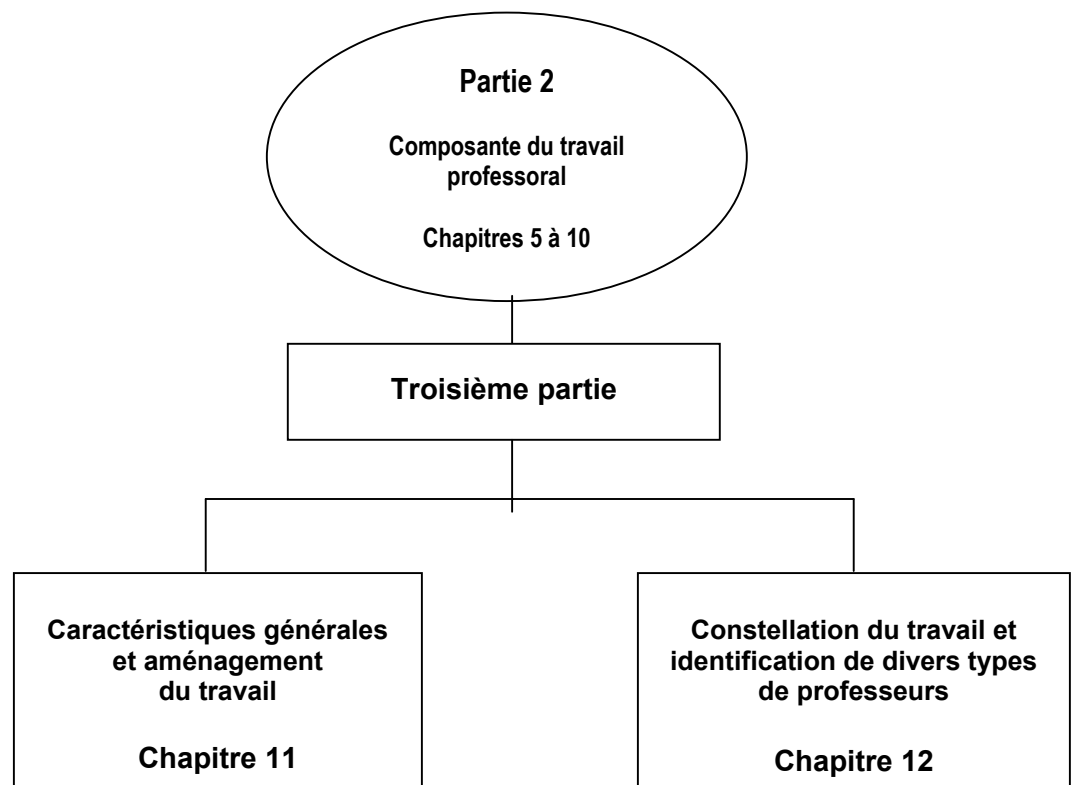
Composée de six chapitres, la deuxième partie de cet ouvrage a permis de présenter des informations sur chacune des six tâches du travail professoral, sur leurs caractéristiques les plus importantes et sur les activités qui les composent. Mais, aussi intéressante et riche soit-elle, une approche analytique de ce type risque de faire perdre de vue des éléments de l'ensemble du travail professoral tout aussi fondamentaux que chacune des tâches et des activités constitutives de celui-ci : les caractéristiques de l'ensemble et les rapports entre les différentes tâches, le travail étant un système d'actions composé d'éléments en interaction formant un tout qui est plus que la somme des diverses parties qui le composent.

La troisième grande partie de cet ouvrage nous ramène donc à un niveau plus macroscopique : elle est consacrée à présenter l'aménagement que les professeurs font des tâches qui constituent leur travail et à montrer l'existence de divers types de professeurs. Elle se compose donc de deux chapitres : le onzième chapitre recompose le travail dans son unité intrinsèque, c'est-à-dire en tant qu'ensemble d'éléments interdépendants plus ou moins intégrés; il porte essentiellement sur les données de l'enquête de 2003 et il analyse les opinions que les professeurs ont exprimées au sujet de plusieurs caractéristiques générales de leur travail et de leurs façons d'aménager leurs différentes tâches pour constituer celui-ci; le douzième chapitre décompose à nouveau le travail professoral, mais d'une autre manière, en analysant cette fois l'importance relative accordée à chaque tâche pour constituer des constellations différentes de travail et identifier ainsi divers types de professeurs. Dans ce dernier chapitre, nous privilégions une approche comparative, retraçant ainsi l'évolution survenue dans ce domaine grâce aux données de 1991 et de 2003. Le Schéma heuristique 3 articule ces deux chapitres entre eux et les situe par rapport aux six chapitres de la deuxième partie.

Enfin, chacun des chapitres de cette troisième partie renvoie à une importante controverse toujours présente dans le monde universitaire : la première porte sur le caractère plus ou moins intégré ou articulé des tâches des professeurs, pour constituer un ensemble cohérent ou un simple amalgame de tâches; la seconde, sur l'existence d'un seul type de professeur, le professeur-chercheur, ou de plusieurs types de professeurs. Le simple choix de ces thèmes est déjà une prise de position. Dans les pages suivantes, nous précisons notre position sur ces deux sujets, moins cependant pour clore les débats que pour favoriser une prise de conscience et permettre un échange, source de vie, d'adaptation et de progrès.

SCHÉMA HEURISTIQUE 3

STRUCTURE DE LA TROISIÈME PARTIE : AMÉNAGEMENT DU TRAVAIL ET CLASSIFICATION DE DIVERS TYPES DE PROFESSEURS



CHAPITRE 11

CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES ET AMÉNAGEMENT DU TRAVAIL PROFESSORAL

Portée et limites de la recherche

Lors de l'enquête de 1991, une première section du questionnaire était prévue pour établir quelques caractéristiques générales du travail professoral. Une autre partie du questionnaire permettait de comparer, d'une part, la répartition réelle par les professeurs de leur travail entre les diverses tâches et, d'autre part, l'importance théorique qu'ils accordent à chacune de celles-ci ainsi que la perception qu'ils ont de l'importance que leur unité de travail et que leur établissement accordent à chacune d'elles.

Ces divers objets d'étude n'ont pas été retenus lors de l'enquête de 2003. D'importantes questions ont cependant été posées visant à connaître le degré d'accord ou de désaccord des professeurs avec une série d'énoncés portant sur certaines caractéristiques générales de leur travail ou sur l'aménagement des diverses tâches qui composent celui-ci : satisfaction au travail, complexification et alourdissement du travail, priorisation des tâches d'enseignement et de recherche, intégration de l'ensemble des tâches, coordination des tâches d'enseignement, de recherche et d'encadrement des étudiants, disponibilité de temps pour assurer le perfectionnement professionnel, etc.

Ces deux façons de faire à douze ans d'intervalle rendent impossible toute comparaison des données des enquêtes de 1991 et de 2003. Toutes les opinions rapportées dans ce chapitre ont donc été exprimées par les professeurs au cours de la session d'hiver 2003.

Questions générales

Quelles sont les caractéristiques générales du travail des professeurs des universités québécoises? Quels sont les modes d'aménagement des tâches qui composent ce travail?

Sous-questions

- Les professeurs sont-ils satisfaits de leur travail? Existe-t-il des variations importantes quant à la satisfaction qu'ils ont de leur travail, selon le type d'établissement d'appartenance, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière?
- Quelles sont les opinions des professeurs concernant la complexification et l'alourdissement de leur travail? Observe-t-on des variations importantes quant aux opinions qu'ils ont au sujet de la complexité et de l'alourdissement de leur travail, selon le type d'établissement d'appartenance, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière?
- Quelles opinions ont les professeurs concernant la place respective qu'occupent dans leur travail leurs tâches d'enseignement et de recherche? Existe-t-il à ce sujet, des variations significatives, selon le type d'établissement d'appartenance, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière?
- Quelles opinions ont les professeurs concernant l'articulation et l'intégration de leurs tâches et, particulièrement, des principales tâches d'enseignement et de recherche? Comment perçoivent-ils la relation entre leur tâche de services internes à l'université et celles d'enseignement et de recherche? Comment articulent-ils leur travail de recherche et celui de direction des étudiants de 2^e et de 3^e cycle? Quelles positions prennent-ils concernant le temps qu'il leur reste pour prendre en charge leur perfectionnement professionnel? Leurs opinions sur l'articulation et sur l'intégration de leurs diverses tâches varient-elles, de façon statistiquement significative, selon le type d'établissement d'appartenance, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière?

Plan de ce chapitre

Portant sur les caractéristiques générales et l'aménagement du travail des professeurs des universités québécoises, ce onzième chapitre se divise en quatre parties.

- ❑ La première évalue le degré de satisfaction au travail des professeurs.
- ❑ La deuxième analyse les opinions de ces professeurs concernant la complexification et l'alourdissement de leur travail.

- ❑ La troisième dégage les opinions des professeurs concernant l'évolution de leur travail et particulièrement la place qu'occupent les tâches d'enseignement et de recherche dans celui-ci.
- ❑ La quatrième analyse les opinions des professeurs concernant le caractère dispersant ou intégré de l'ensemble de leurs tâches et la nature des liens réunissant en un tout les diverses tâches constitutives du travail.

Dans ces quatre parties, nous présentons d'abord les énoncés retenus et les données recueillies au sujet de l'ensemble du corps professoral et nous menons ensuite des analyses permettant de mesurer les variations observées à ce sujet chez les professeurs, selon le type d'établissement d'appartenance, le domaine d'enseignement et de recherche, le sexe et l'étape de la carrière. Si les tableaux présentés permettent d'identifier les différences à $p < 0,05$, nous ne décrivons que les différences observées à $p < 0,0001$, et ce, seulement lorsque l'information fournie est véritablement significative et discriminante. De plus, bien que les données statistiques portent sur l'ensemble des quatre degrés d'accord et de désaccord, nous ne présentons dans la partie descriptive que le pourcentage d'accord donné par les professeurs à chacun des énoncés.

11.1 Satisfaction au travail des professeurs

La première partie du Tableau 11.1 rappelle la formulation du premier énoncé et permet de rapporter le degré d'appui qui lui a été accordé par l'ensemble des professeurs. D'abord, ce sont 86 % de ceux-ci qui se sont dits tout à fait d'accord ou assez d'accord avec l'énoncé suivant : « Si j'avais à tout recommencer, je choiserais à nouveau une carrière professorale. » Ces données rejoignent celles d'autres enquêtes (Kogan *et al.*, 1994, p. 106 et 110) montrant que les professeurs sont généralement satisfaits de la nature de leur travail, quitte à se dire insatisfaits de leurs conditions de travail, de leur rémunération, de leur possibilité de promotion et de leur accès à des subventions de recherche. L'enquête de 2003 n'a abordé cependant que le thème général de la satisfaction au travail des professeurs.

La deuxième partie du même tableau permet de constater qu'il n'existe pas de différence statistiquement établie, au seuil de $p < 0,05$, quant aux opinions que les professeurs expriment à ce sujet, selon le type d'établissement auquel ils appartiennent et selon leur domaine d'enseignement et de recherche. On retrouve cependant des différences quant aux opinions que les professeurs expriment au sujet de l'énoncé décrivant leur satisfaction au travail, selon la langue principale de travail de leur établissement d'appartenance, le sexe et l'étape de la carrière. Établies statistiquement, ces différences ne sont cependant que de peu d'intérêt.

TABLEAU 11.1
Satisfaction au travail des professeurs des universités québécoises
(2003)

ÉNONCÉ	DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS			
	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
« Si j'avais à tout recommencer, je choisirais à nouveau une carrière professorale. »				
1. ENSEMBLE DES PROFESSEURS	53,5	32,2	8,3	6,1
2. TYPE D'ÉTABLISSEMENT				
A. ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT				
1. De 2 ^e et de 3 ^e cycle	51,3	32,9	9,1	6,6
2. Autres	57,4	30,8	6,9	4,9
B. LANGUE PRINCIPALE D'ENSEIGNEMENT				
1. Français	54,4	29,9	9,2	6,5
2. Anglais	50,8	39,0	5,7	4,5
3. DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE				
1. Administration	62,1	23,4	8,9	5,6
2. Arts	54,2	39,2	2,8	3,7
3. Droit	68,4	19,3	7,0	5,3
4. Éducation	51,2	36,6	6,5	5,7
5. Lettres	55,6	33,3	7,4	3,7
6. Médecine	51,6	28,6	10,3	9,5
7. Paramédical	43,2	36,5	13,5	6,8
8. Périmédical	44,4	29,6	11,1	14,8
9. Sciences appliquées	48,7	34,4	9,0	7,9
10. Sciences humaines	55,1	32,7	8,5	3,6
11. Sciences pures	53,4	32,8	8,6	5,2
4. SEXE*				
1. Femme	47,0	38,7	9,4	4,8
2. Homme	56,3	29,3	7,9	6,4
5. ÉTAPE DE LA CARRIÈRE**				
1. 6 ans et moins	49,0	34,6	10,3	6,1
2. Plus de 6 ans moins de 25 ans	52,4	33,3	8,5	5,7
3. 25 ans et plus	61,9	26,3	5,3	6,4

N = 1247

* Différence à $p < 0,05$

** Différence à $p < 0,0001$

11.2 Complexification et alourdissement du travail professoral

Les deux énoncés retenus au sujet de la complexification et de l'alourdissement du travail professoral sont complémentaires et renvoient à une situation préalable mal définie, où le travail des professeurs d'université aurait été un jour moins complexe et moins lourd. Le Tableau 11.2 analyse donc les opinions exprimées par les professeurs des universités québécoises concernant la complexification de leur travail et le Tableau 11.3, celles qui concernent l'alourdissement de leur travail. Les premières parties de ces deux tableaux sont consacrées à l'ensemble des professeurs : 86 % estiment que leur travail s'est complexifié et 88 %, qu'il s'est alourdi. Pourtant, les données sur la charge de travail hebdomadaire des professeurs montrent que celle-ci a été globalement la même durant les années universitaires 1990-1991 et 2002-2003. Leur perception est un autre phénomène, dont il faut reconnaître aussi l'importance. Les professeurs pourraient vraisemblablement trouver leur charge de travail plus lourde non parce qu'ils consacrent plus de temps à leur travail, mais parce qu'ils subissent plus de pressions pour produire davantage ou parce qu'ils ont moins accès qu'auparavant à certains services de soutien.

Les données déjà présentées sur la satisfaction au travail des professeurs et celles qui portent sur la complexification et l'alourdissement de leur travail peuvent paraître paradoxales. Elles ne sont toutefois pas contradictoires. En effet, les professeurs peuvent dire qu'ils choisiraient à nouveau, s'ils avaient à tout recommencer, de faire une carrière professorale, bien qu'ils estiment que leur travail se complexifie et s'alourdit.

Dans les deuxièmes parties de ces mêmes tableaux, portant sur le degré d'accord des professeurs avec les deux propositions reconnaissant la complexification et l'alourdissement de leur travail, nous avons identifié trois différences au seuil préfixé de $p < 0,0001$. D'abord, les professeurs ont des opinions différentes quant à la complexification et à l'alourdissement de leur travail, selon l'étape de la carrière. Par exemple, 90 % des professeurs parvenus au cœur de leur carrière se disent d'accord avec l'énoncé voulant que leur tâche se soit complexifiée, comparativement à 83 % de leur collègues en début de carrière et à 80 % de ceux qui sont en fin de carrière. Ce sont aussi 92 % des professeurs parvenus au cœur de leur carrière qui disent que leur travail s'est alourdi, contre 87 % de leurs collègues en début de carrière et 81 % de ceux qui sont en fin de carrière. Enfin, 92 % des femmes disent que leur travail s'est alourdi, alors que 86 % des hommes soutiennent la même position.

TABLEAU 11.2
Complexification du travail des professeurs des universités québécoises
(2003)

ÉNONCÉ	DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS			
	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
« Mon travail s'est complexifié. »				
1. ENSEMBLE DES PROFESSEURS	50,9	34,7	11,9	2,5
2. TYPE D'ÉTABLISSEMENT				
A. ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT				
1. De 2 ^e et de 3 ^e cycle	52,1	34,0	12,0	2,0
2. Autres	48,8	36,0	11,9	3,4
B. LANGUE PRINCIPALE D'ENSEIGNEMENT				
1. Français	51,7	33,2	12,1	3,0
2. Anglais	48,4	39,1	11,5	1,0
3. DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE				
1. Administration	47,6	35,5	12,1	4,8
2. Arts	56,5	33,3	10,2	0,0
3. Droit	50,8	33,9	11,9	3,4
4. Éducation	57,3	33,9	8,1	0,8
5. Lettres	54,3	24,7	18,5	2,5
6. Médecine	57,1	32,5	8,7	1,6
7. Paramédical	58,7	33,3	6,7	1,3
8. Périmédical	55,6	18,5	18,5	7,4
9. Sciences appliquées	43,1	41,5	11,7	3,7
10. Sciences humaines	50,3	33,3	13,9	2,4
11. Sciences pures	43,9	39,2	14,6	2,3
4. SEXE*				
1. Femme	56,4	32,6	9,6	1,4
2. Homme	48,3	35,8	12,9	3,0
5. ÉTAPE DE LA CARRIÈRE**				
1. 6 ans et moins	43,3	39,6	14,0	3,1
2. Plus de 6 ans moins de 25 ans	57,2	32,8	8,8	1,2
3. 25 ans et plus	48,2	31,9	15,6	4,3

N = 1248

*Différence à $p < 0,05$

**Différence à $p < 0,0001$

TABLEAU 11.3
Alourdissement du travail des professeurs des universités québécoises (2003)

ÉNONCÉ	DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS			
	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
« Mon travail s'est alourdi. »				
1. ENSEMBLE DES PROFESSEURS	57,0	30,9	9,2	2,8
2. TYPE D'ÉTABLISSEMENT				
A. ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT				
1. De 2 ^e et de 3 ^e cycle	58,7	29,5	9,3	2,5
2. Autres	54,0	33,3	9,2	3,4
B. LANGUE PRINCIPALE D'ENSEIGNEMENT				
1. Français	57,7	29,5	9,6	3,2
2. Anglais	55,2	35,2	8,1	1,6
3. DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE				
1. Administration	58,1	27,4	12,1	2,4
2. Arts	59,4	33,0	6,6	0,9
3. Droit	61,0	30,5	5,1	3,4
4. Éducation	61,8	31,7	5,7	0,8
5. Lettres	68,3	17,7	10,1	3,8
6. Médecine	57,9	27,8	10,3	4,0
7. Paramédical	66,7	25,3	4,0	4,0
8. Périmédical	55,6	18,5	22,2	3,7
9. Sciences appliquées	49,7	40,7	6,3	3,2
10. Sciences humaines	55,8	29,1	11,5	3,6
11. Sciences pures	49,4	35,3	12,9	2,3
4. SEXE *				
1. Femme	65,2	26,4	6,7	1,6
2. Homme	53,5	32,9	10,3	3,3
5. ÉTAPE DE LA CARRIÈRE**				
1. 6 ans et moins	46,1	40,5	10,8	2,6
2. Plus de 6 ans moins de 25 ans	67,5	24,5	6,6	1,4
3. 25 ans et plus	50,7	30,7	12,5	6,1

N = 1243

*Différence à $p < 0,05$

**Différence à $p < 0,0001$

11.3 Place des tâches d'enseignement et de recherche au sein du travail professoral

L'enquête de 2003 a retenu au sujet de la place qu'occupent les tâches d'enseignement et de recherche dans le travail professoral deux énoncés paradoxaux, bien que plus complémentaires qu'opposés :

- 1) « Dans ma conception du travail professoral, l'enseignement est plus important que la recherche. »
- 2) « Dans la progression de ma carrière, la recherche est plus importante que l'enseignement. »

Rappelons d'abord, comme nous l'avons rapporté dans le cinquième chapitre, que les deux tiers des professeurs des universités québécoises ont dit que « durant les sessions d'automne et d'hiver, l'enseignement est leur tâche la plus importante. » C'est dire aussi que le tiers des professeurs n'était pas de cet avis. Cette double opinion est déjà symptomatique de l'existence de deux façons de concevoir la profession. Mais, signalons aussi que si l'enseignement est la plus importante des six tâches des professeurs durant les sessions régulières d'automne et d'hiver 1990-1991 et 2002-2003, constituant 32,3 % et 33,8 % du travail, la recherche est la tâche la plus importante, sur une base annuelle, représentant 31 % du travail des professeurs des universités québécoises lors de l'enquête de 1991 et 33,8 % lors de celle de 2003.

Les deux énoncés retenus permettront de pousser plus loin l'analyse de l'opinion des professeurs quant à l'importance relative de leurs tâches d'enseignement et de recherche. Le Tableau 11.4 rapporte les données colligées quant au premier énoncé portant sur l'importance théorique que les professeurs, compte tenu de leur conception de leur travail, accordent à leurs tâches d'enseignement et de recherche, alors que le Tableau 11.5 établit un lien entre l'enseignement et la recherche, d'une part, et la progression de la carrière professorale, d'autre part. D'abord, comme le montre le Tableau 11.4, 45 % des professeurs se sont dits d'accord avec l'énoncé voulant que, dans leur conception du travail professoral, « l'enseignement est plus important que la recherche ». C'est dire qu'un nombre plus grand, soit 55 % des professeurs, se disent en désaccord avec un tel énoncé. Naturellement, ceux-ci peuvent être d'avis que la recherche est la plus importante des tâches professorales ou que les tâches d'enseignement et de recherche ont la même importance. De plus, l'appui accordé à cet énoncé est plus ou moins grand selon le domaine d'enseignement et de recherche et l'étape de la carrière. D'abord, 67 % des professeurs dans le domaine paramédical, 59 % de ceux travaillant dans le domaine périmédical et 56 % des professeurs en administration se disent en accord avec cet énoncé, alors que 34 % seulement des professeurs en médecine et en sciences pures font de même. D'ailleurs, 23 % des professeurs en médecine se disent en désaccord complet avec cet énoncé. Ensuite, les professeurs en fin de carrière se disent d'accord à 56 % avec cet énoncé, alors que ceux qui sont au cœur de leur carrière donnent leur accord à cet énoncé à

44 % et ceux qui sont en début de carrière, à 38,5 %. Que penser de cette situation? Risque-t-elle d'engendrer un manque d'intérêt pour la tâche d'enseignement? Peut-on, à moyen et à long terme, entrevoir des difficultés possibles quant à la qualité de cette tâche pourtant essentielle?

TABLEAU 11.4
Place de l'enseignement dans la conception du travail des professeurs
des universités québécoises (2003)

ÉNONCÉ	DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS			
	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
« Dans ma conception du travail professoral, l'enseignement est plus important que la recherche. »				
1. ENSEMBLE DES PROFESSEURS	17,7	27,4	43,0	11,9
2. TYPE D'ÉTABLISSEMENT				
A. ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT *				
1. De 2 ^e et de 3 ^e cycle	16,1	25,3	45,9	12,6
2. Autres	20,5	31,2	37,6	10,7
B. LANGUE PRINCIPALE D'ENSEIGNEMENT*				
1. Français	19,4	27,3	41,1	12,3
2. Anglais	12,7	27,9	48,6	10,8
3. DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE**				
1. Administration	27,3	28,9	25,6	18,2
2. Arts	16,5	28,4	43,1	11,9
3. Droit	13,6	28,8	40,7	16,9
4. Éducation	21,8	28,2	45,2	4,8
5. Lettres	19,7	32,1	42,0	6,2
6. Médecine	13,5	20,6	42,9	23,0
7. Paramédical	32,0	34,7	26,7	6,7
8. Périmédical	33,3	25,9	33,3	7,4
9. Sciences appliquées	14,3	29,1	48,1	8,5
10. Sciences humaines	16,3	24,7	47,6	11,4
11. Sciences pures	8,7	25,4	53,2	12,7
4. SEXE				
1. Femme	17,4	26,7	44,9	11,0
2. Homme	17,8	27,6	42,3	12,3
5. ÉTAPE DE LA CARRIÈRE**				
1. 6 ans et moins	14,3	24,2	49,2	12,2
2. Plus de 6 ans moins de 25 ans	17,5	26,8	45,7	10,0
3. 25 ans et plus	22,9	33,2	28,6	15,4

N = 1250

*Différence à $p < 0,05$

**Différence à $p < 0,0001$

TABLEAU 11.5
Place de la recherche dans la progression de la carrière des professeurs
des universités québécoises (2003)

ÉNONCÉ	DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS			
	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
« Pour la progression de ma carrière, la recherche est plus importante que l'enseignement. »				
1. ENSEMBLE DES PROFESSEURS	45,0	35,2	15,2	4,6
2. TYPE D'ÉTABLISSEMENT				
A. ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT *				
1. De 2 ^e et de 3 ^e cycle	47,9	34,7	12,4	4,9
2. Autres	36,7	35,9	20,2	4,2
B. LANGUE PRINCIPALE D'ENSEIGNEMENT*				
1. Français	46,3	33,0	15,7	5,0
2. Anglais	41,1	41,7	13,7	3,5
3. DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE *				
1. Administration	47,5	32,7	12,3	7,4
2. Arts	31,2	44,0	21,1	3,7
3. Droit	44,1	44,1	6,8	5,1
4. Éducation	41,9	34,7	21,0	2,4
5. Lettres	41,5	39,0	14,6	4,9
6. Médecine	55,9	29,9	8,7	5,5
7. Paramédical	54,7	13,3	25,3	6,7
8. Périmédical	37,0	37,0	22,2	3,7
9. Sciences appliquées	43,9	40,2	13,2	2,6
10. Sciences humaines	46,4	33,7	13,9	6,0
11. Sciences pures	44,8	35,6	15,5	4,0
4. SEXE*				
1. Femme	52,0	31,0	14,3	2,6
2. Homme	42,0	36,8	15,6	5,5
5. ÉTAPE DE LA CARRIÈRE**				
1. 6 ans et moins	49,9	35,2	12,4	2,5
2. Plus de 6 ans moins de 25 ans	43,9	36,3	16,6	3,1
3. 25 ans et plus	40,2	32,7	16,4	10,7

N = 1254

*Différence à $p < 0,05$

**Différence à $p < 0,0001$

Quant au Tableau 11.5, il montre que 80 % des professeurs se disent d'accord avec l'énoncé voulant que, « pour la progression de leur carrière, la recherche est plus importante que l'enseignement. » Il existe cependant des différences significatives quant à la nature de l'appui accordé à cet énoncé, selon les cinq variables prises en compte. Toutefois, une seule de ces différences est significative à $p < 0,0001$: c'est celle qui est relative aux étapes de la carrière des professeurs. En effet, 85 % des professeurs en début de carrière sont d'accord avec cet énoncé voulant que la recherche soit plus importante que l'enseignement pour la progression de la carrière, contre 80 % des professeurs au cœur de leur carrière et 73 % de leurs collègues en fin de carrière. L'université doit-elle en prendre note? Y déceler un problème? Prendre des mesures permettant de valoriser davantage le rôle de l'enseignement pour la progression de la carrière professorale?

11.4 Intégration et articulation des tâches constitutives du travail professoral

Le questionnaire de 2003 a retenu cinq énoncés au sujet de l'intégration et de l'articulation des tâches du travail professoral : le premier est général et couvre l'ensemble des tâches, alors que les autres, plus spécifiques, permettent d'explicitier celui-ci. L'énoncé général se lit ainsi : « Les tâches de mon travail sont difficiles à intégrer » (Tableau 11.6). Le deuxième porte sur l'articulation de l'enseignement et de la recherche et il a été formulé de la façon suivante : « Les tâches d'enseignement et de recherche s'articulent difficilement » (Tableau 11.7). Le troisième oppose la lourdeur de la tâche de services internes à l'université aux tâches premières d'enseignement et de recherche. Il a été formulé de la manière suivante : « Il est difficile de se consacrer aux tâches d'enseignement et de recherche compte tenu de la lourdeur des services internes » (Tableau 11.8). Le quatrième énoncé cherche à établir un rapport entre les travaux de recherche des professeurs et l'encadrement des travaux de recherche des étudiants des cycles supérieurs. Il est formulé ainsi : « La direction d'étudiants aux 2^e et 3^e cycles s'inscrit dans mes travaux de recherche » (Tableau 11.9). Enfin, le dernier énoncé de cette série porte sur le manque de temps des professeurs pour se consacrer à leur perfectionnement. Il a été formulé de la façon suivante : « Je n'ai pas suffisamment de temps à consacrer à mon perfectionnement » (Tableau 11.10).

La lecture de la première partie de ces cinq tableaux permet d'apprendre que 57 % de l'ensemble des professeurs estiment que leurs tâches sont difficiles à intégrer; 47 %, que l'enseignement et la recherche s'articulent difficilement; 54 %, qu'il est difficile de se consacrer aux tâches d'enseignement et de recherche compte tenu de la lourdeur de la tâche de services internes à l'université. Ce sont cependant 74 % des professeurs qui pensent que leur direction de travaux de recherche des étudiants de 2^e et de 3^e cycle s'inscrit dans leurs travaux de recherche. Enfin, 70 % des professeurs disent qu'ils n'ont pas suffisamment de temps à consacrer à leur perfectionnement. Nous analysons

dans les pages suivantes chacun de ces tableaux, rappelant les données d'ensemble et les recoupant avec les quatre variables indépendantes déjà identifiées.

D'abord, le Tableau 11.6 nous apprend que 57 % des professeurs sont d'accord avec l'énoncé disant que les tâches de leur travail sont difficiles à intégrer. C'est dire que 43 % des professeurs, ce n'est pas une quantité négligeable, sont d'opinion contraire, jugeant relativement facile l'intégration de leurs tâches. Mais le même tableau montre aussi qu'il existe des différences significatives dans le degré d'accord et de désaccord donné à cet énoncé par les professeurs, selon le sexe et l'étape de la carrière. D'abord, 65,5 % des professeurs féminins se disent d'accord avec l'énoncé voulant que leurs tâches sont difficiles à intégrer, comparativement à 54 % seulement de leurs collègues masculins. Ensuite, ce sont 62 % des nouveaux professeurs qui disent qu'il est difficile d'intégrer l'ensemble de leurs tâches, alors que 60 % de ceux au cœur de leur carrière et 45 % seulement de ceux qui sont en fin de carrière soutiennent la même position.

Ensuite, le Tableau 11.7 nous fait découvrir que ce sont 47 % des professeurs qui se disent d'accord avec l'énoncé voulant que leurs tâches d'enseignement et de recherche s'articulent difficilement. Ce sont donc 53 % des professeurs, soit la majorité, qui affirment leur désaccord. Si l'on analyse cette donnée par rapport aux quatre variables indépendantes retenues, une seule différence significative apparaît au seuil de $p < 0,0001$. Ce sont 43 % seulement des hommes qui sont d'accord avec cet énoncé, alors que 56 % des femmes soutiennent la même position.

Dans un troisième temps, le Tableau 11.8 nous apprend que 54 % des professeurs se sont dits d'accord avec l'énoncé disant qu'il est difficile de se consacrer aux tâches d'enseignement et de recherche, compte tenu de la lourdeur des services internes à l'université. C'est dire tout de même que 46 % des professeurs ne sont pas de cet avis. C'est une proportion importante du corps professoral. Le même tableau identifie aussi deux différences significatives à $p < 0,0001$ quant à l'accord ou au désaccord des professeurs avec cet énoncé, selon le sexe et l'étape de la carrière. Par exemple, 50 % seulement des professeurs masculins se disent d'accord avec cet énoncé, alors que 64 % des professeurs féminins prennent la même position. Rappelons que les professeurs féminins consacrent une plus grande partie de leur temps de travail à leurs services internes que leurs collègues masculins. Ce sont aussi 44 % seulement des professeurs en fin de carrière qui se disent d'accord avec cet énoncé, alors que 54 % de leurs collègues en début de carrière et 59 % de ceux qui sont au cœur de leur carrière sont du même avis.

TABLEAU 11.6
Intégration de l'ensemble des tâches des professeurs
des universités québécoises (2003)

ÉNONCÉ	DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS			
	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
« Les tâches de mon travail sont difficiles à intégrer. »				
1. ENSEMBLE DES PROFESSEURS	20,3	37,1	34,0	8,6
2. TYPE D'ÉTABLISSEMENT				
A. ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT				
1. De 2 ^e et de 3 ^e cycle	20,7	37,8	32,6	8,9
2. Autres	19,4	35,7	36,6	8,4
B. LANGUE PRINCIPALE D'ENSEIGNEMENT				
1. Français	18,9	36,6	35,3	9,2
2. Anglais	24,4	38,5	30,1	7,0
3. DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE				
1. Administration	18,8	40,2	31,1	9,9
2. Arts	25,9	39,8	27,8	6,5
3. Droit	25,0	36,7	31,7	6,7
4. Éducation	17,6	36,8	34,4	11,2
5. Lettres	25,9	33,3	28,4	12,3
6. Médecine	26,2	27,8	35,7	10,3
7. Paramédical	22,7	45,3	24,0	8,0
8. Périmédical	29,6	40,7	22,2	7,4
9. Sciences appliquées	14,9	41,0	37,8	6,4
10. Sciences humaines	18,8	35,8	36,4	9,1
11. Sciences pures	15,7	34,9	41,9	7,6
4. SEXE**				
1. Femme	27,8	37,7	28,9	5,6
2. Homme	17,0	36,9	36,0	10,0
5. ÉTAPE DE LA CARRIÈRE**				
1. 6 ans et moins	22,8	39,5	30,8	6,9
2. Plus de 6 ans moins de 25 ans	22,4	37,6	34,1	5,9
3. 25 ans et plus	12,4	32,6	38,3	16,7

N = 1249

*Différence à $p < 0,05$

**Différence à $p < 0,0001$

TABLEAU 11.7
Articulation de l'enseignement et de la recherche dans le travail
des professeurs des universités québécoises (2003)

ÉNONCÉ	DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS			
	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
« Les tâches d'enseignement et de recherche s'articulent difficilement. »				
1. ENSEMBLE DES PROFESSEURS	17,1	30,1	37,2	15,6
2. TYPE D'ÉTABLISSEMENT				
A. ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT				
1. De 2 ^e et de 3 ^e cycle	16,0	29,4	38,9	15,7
2. Autres	19,2	31,4	34,3	15,3
B. LANGUE PRINCIPALE D'ENSEIGNEMENT				
1. Français	16,5	30,7	37,2	15,6
2. Anglais	18,8	28,3	37,3	15,6
3. DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE*				
1. Administration	24,2	24,2	37,9	13,7
2. Arts	13,0	38,9	28,7	19,4
3. Droit	18,3	25,0	40,0	16,7
4. Éducation	17,6	32,0	36,8	13,6
5. Lettres	25,6	24,4	34,1	15,8
6. Médecine	17,0	34,1	33,3	15,4
7. Paramédical	26,7	34,7	33,3	5,3
8. Périmédical	14,8	40,7	29,6	14,8
9. Sciences appliquées	14,4	30,8	41,5	13,3
10. Sciences humaines	15,0	32,3	32,3	20,4
11. Sciences pures	11,0	22,5	48,5	17,9
4. SEXE**				
1. Femme	23,3	32,6	32,9	11,1
2. Homme	14,4	29,1	38,9	17,6
5. ÉTAPE DE LA CARRIÈRE*				
1. 6 ans et moins	19,5	31,9	37,7	10,9
2. Plus de 6 ans moins de 25 ans	17,3	31,4	36,6	14,7
3. 25 ans et plus	13,2	25,0	37,9	23,9

N = 1252

*Différence à $p < 0,05$

**Différence à $p < 0,0001$

TABEAU 11.8
Effet de la lourdeur des services internes à l'université sur les tâches
d'enseignement et de recherche des professeurs des universités québécoises (2003)

ÉNONCÉ	DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS			
	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
« Il est difficile de se consacrer aux tâches d'enseignement et de recherche compte tenu de la lourdeur des services internes à l'université. »				
1. ENSEMBLE DES PROFESSEURS	21,6	32,7	34,4	11,2
2. TYPE D'ÉTABLISSEMENT				
A. ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT				
1. De 2 ^e et de 3 ^e cycle	20,3	30,7	37,8	11,2
2. Autres	24,0	36,3	28,5	11,1
B. LANGUE PRINCIPALE D'ENSEIGNEMENT				
1. Français	20,5	33,8	34,0	11,6
2. Anglais	25,0	29,5	35,6	9,9
3. DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE*				
1. Administration	22,9	27,0	36,1	13,9
2. Arts	30,6	36,1	26,8	6,5
3. Droit	30,5	22,0	30,5	16,9
4. Éducation	26,6	36,3	26,6	10,5
5. Lettres	28,0	35,4	26,8	9,8
6. Médecine	18,7	30,1	36,6	14,6
7. Paramédical	25,3	41,3	26,7	6,7
8. Périmédical	22,2	33,3	33,3	11,1
9. Sciences appliquées	14,9	37,2	37,8	10,1
10. Sciences humaines	23,3	29,4	39,3	8,0
11. Sciences pures	11,6	30,8	42,4	15,1
4. SEXE**				
1. Femme	30,8	33,0	29,2	7,0
2. Homme	17,8	32,6	36,9	12,7
5. ÉTAPE DE LA CARRIÈRE**				
1. 6 ans et moins	19,8	34,4	36,0	9,8
2. Plus de 6 ans moins de 25 ans	26,6	32,8	31,2	9,4
3. 25 ans et plus	14,0	30,2	38,9	16,9

N = 1243

*Différence à $p < 0,05$

**Différence à $p < 0,0001$

Le Tableau 11.9 renvoie à un tout autre thème : celui de l'intégration de l'encadrement des étudiants de 2^e et de 3^e cycle et de la tâche de recherche des professeurs. On y constate d'abord que 74 % des professeurs sont d'accord avec l'énoncé voulant que la direction d'étudiants aux 2^e et 3^e cycles s'inscrive dans leur recherche. Mais ce sont tout de même plus du quart des professeurs qui se disent en désaccord. Enfin, des différences au seuil de $p < 0,0001$ sont aussi identifiées, selon le type d'établissement d'appartenance des professeurs et selon le domaine d'enseignement et de recherche. D'abord, près de 80 % des professeurs des établissements principalement de 2^e et de 3^e cycle donnent leur accord à cet énoncé, contre 64 % de leurs collègues des autres établissements. Ensuite, ce sont 91 % des professeurs en sciences pures et 88 % de ceux en médecine qui se disent d'accord avec l'énoncé disant que l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs s'inscrit dans leur propre projet de recherche, alors que seulement 51 % des professeurs en arts, 54 % des professeurs en droit et 56 % des professeurs en lettres font de même. Enfin, ce sont aussi 72 % des professeurs en sciences humaines et 66 % des professeurs en administration qui sont d'accord avec cet énoncé disant que la direction des étudiants de 2^e et de 3^e cycle s'inscrit dans leur tâche de recherche.

Ces deux derniers faits sont faciles à expliquer. D'abord, dans les établissements universitaires moins développés en matière de 2^e et de 3^e cycle, les professeurs, moins nombreux, auraient tendance, pour répondre aux besoins et aux attentes des étudiants, à accepter des directions de travaux d'étudiants dans des domaines loin de leur propre champ de recherche. Ensuite, en sciences pures et en médecine, l'existence de laboratoires, propriétés de l'établissement universitaire, mais attachés habituellement à des professeurs et financés aussi en partie par eux grâce à leurs subventions de recherche, explique que les professeurs dirigent presque tous leurs étudiants dans leur propre domaine de recherche. Ceux qui veulent travailler sur d'autres sujets n'ont que difficilement accès au laboratoire et ne sont aussi que très rarement engagés comme assistants de recherche.

Enfin, dans le Tableau 11.10, nous avons colligé de l'information sur l'accord des professeurs à un énoncé voulant qu'ils n'aient pas suffisamment de temps à consacrer à leur perfectionnement professionnel. Nous y avons appris que 70 % des professeurs sont d'accord avec cet énoncé et 30 %, en désaccord. Des différences importantes d'appui (au seuil de $p < 0,0001$) apparaissent selon le sexe et l'étape de la carrière. En effet, alors que 66 % des professeurs masculins disent leur accord avec cet énoncé, leurs collègues de travail le font à 80 %. Il n'y a là rien de surprenant, les professeurs féminins consacrant une proportion moindre de leur travail au perfectionnement professionnel que leurs collègues masculins. Pour leur part, les professeurs en fin de carrière se disent d'accord avec cet énoncé à 58 % seulement, alors que leurs collègues en début de carrière et ceux qui sont au cœur de leur carrière le font à 72 % et à 76 % respectivement. Le fait qu'ils consacrent une proportion plus grande de leur travail au perfectionnement professionnel que leurs collègues des deux autres groupes pourrait expliquer en partie ce phénomène.

TABLEAU 11.9
Lien entre la recherche et la direction des étudiants aux 2^e et 3^e cycles
dans le travail des professeurs des universités québécoises (2003)

ÉNONCÉ	DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS			
	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
« La direction d'étudiants aux 2^e et 3^e cycles s'inscrit dans mes travaux de recherche. »				
1. ENSEMBLE DES PROFESSEURS	42,0	31,6	13,8	12,5
2. TYPE D'ÉTABLISSEMENT				
A. ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT **				
1. De 2 ^e et de 3 ^e cycle	49,2	29,9	13,4	7,4
2. Autres	29,1	34,8	14,4	21,7
B. LANGUE PRINCIPALE D'ENSEIGNEMENT *				
1. Français	44,7	30,8	13,7	10,8
2. Anglais	34,1	34,1	14,1	17,7
3. DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE**				
1. Administration	34,1	31,7	16,3	17,9
2. Arts	15,9	35,5	18,7	29,9
3. Droit	20,3	33,9	28,8	16,9
4. Éducation	30,6	38,7	15,3	15,3
5. Lettres	24,4	32,0	26,9	16,7
6. Médecine	65,0	22,7	5,7	6,5
7. Paramédical	38,7	32,0	14,7	14,7
8. Périmédical	37,0	29,6	11,1	22,2
9. Sciences appliquées	59,8	27,2	8,7	4,3
10. Sciences humaines	30,7	41,0	19,3	9,0
11. Sciences pures	65,3	25,4	2,9	6,4
4. SEXE				
1. Femme	37,5	35,7	13,4	13,4
2. Homme	44,2	29,5	14,1	12,2
5. ÉTAPE DE LA CARRIÈRE				
1. 6 ans et moins	43,4	28,8	15,7	12,1
2. Plus de 6 ans moins de 25 ans	42,9	33,5	11,8	11,8
3. 25 ans et plus	38,3	31,7	15,3	14,6

N = 1239

*Différence à $p < 0,05$

**Différence à $p < 0,0001$

TABLEAU 11.10
Articulation du perfectionnement et des autres tâches constitutives du travail
des professeurs des universités québécoises (2003)

ÉNONCÉ	DISTRIBUTION EN % DES PROFESSEURS			
	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
« Je n'ai pas suffisamment de temps à consacrer à mon perfectionnement. »				
1. ENSEMBLE DES PROFESSEURS	30,0	40,4	22,6	7,0
2. TYPE D'ÉTABLISSEMENT				
A. ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT				
1. De 2 ^e et de 3 ^e cycle	30,7	39,7	22,9	9,6
2. Autres	28,8	41,5	22,1	7,6
B. LANGUE PRINCIPALE D'ENSEIGNEMENT*				
1. Français	32,3	39,3	21,2	7,1
2. Anglais	23,1	43,7	26,7	6,4
3. DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE*				
1. Administration	21,1	43,1	21,1	14,6
2. Arts	29,0	47,7	17,8	5,6
3. Droit	40,7	30,5	20,4	8,5
4. Éducation	31,2	42,4	24,0	2,4
5. Lettres	40,0	33,7	17,5	8,7
6. Médecine	30,6	32,3	27,4	9,7
7. Paramédical	36,0	37,3	20,0	6,7
8. Périmédical	25,9	37,0	29,6	7,4
9. Sciences appliquées	29,3	43,6	23,9	3,2
10. Sciences humaines	31,7	41,3	19,7	7,8
11. Sciences pures	24,9	42,2	27,2	5,8
4. SEXE**				
1. Femme	40,6	39,5	15,3	4,6
2. Homme	25,5	40,9	25,6	7,9
5. ÉTAPE DE LA CARRIÈRE**				
1. 6 ans et moins	30,8	41,0	22,8	5,4
2. Plus de 6 ans moins de 25 ans	34,3	41,4	19,6	4,7
3. 25 ans et plus	20,3	37,4	28,5	13,9

N = 1248

*Différence à $p < 0,05$

**Différence à $p < 0,0001$

Conclusion

L'enquête de 2003 a montré que 86 % des professeurs des universités du Québec s'estiment satisfaits de leur travail : en effet, ceux-ci ont dit que, s'ils avaient le choix, ils opteraient à nouveau pour une carrière professorale. Pourtant, 86 % aussi des professeurs estiment que leur travail s'est complexifié et 88 %, qu'il s'est alourdi. C'est dire que beaucoup de professeurs se disent satisfaits de leur travail, même s'ils estiment que celui-ci se complexifie et s'alourdit. De plus, les professeurs ne s'entendent pas lorsqu'il s'agit de fixer l'importance relative de l'enseignement et de la recherche au sein de leur profession. Si 45 % des professeurs disent que, dans leur conception du travail professoral, « l'enseignement est plus important que la recherche », 80 % se disent d'accord avec un autre énoncé voulant que, dans la progression de leur carrière, « la recherche est plus importante que l'enseignement ». Plusieurs professeurs sont donc susceptibles de vivre des conflits de rôles. Enfin, 57 % des professeurs reconnaissent que les tâches constitutives de leur travail « sont difficiles à intégrer ». Les raisons d'être de cette position générale sont d'ailleurs explicitées par la suite, grâce à l'accord accordé par les professeurs à d'autres énoncés permettant de pousser plus loin l'analyse de l'aménagement des tâches constitutives de leur travail. Ce sont 47 % des professeurs qui disent que « leurs tâches d'enseignement et de recherche s'articulent difficilement » et 54 %, qui donnent leur accord à un énoncé voulant qu'il soit « difficile de se consacrer aux tâches d'enseignement et de recherche compte tenu de la lourdeur des services internes à l'université ». Enfin, ce sont 74 % des professeurs qui estiment que « la direction des étudiants aux 2^e et 3^e cycles s'inscrit dans leurs travaux de recherche », alors que 70 % disent leur accord avec l'énoncé qu'ils n'ont pas « suffisamment de temps à consacrer à leur perfectionnement ».

Toutes ces données ont nécessairement leur contrepartie. Par exemple, 55 % des professeurs sont en désaccord avec l'énoncé affirmant que l'enseignement est plus important que la recherche, 43 %, avec l'énoncé disant que leurs tâches sont difficiles à intégrer et 53 %, avec celui qui soutient que leurs tâches d'enseignement et de recherche s'articulent difficilement.

Mais nos analyses de l'aménagement du travail professoral ont permis d'apprendre aussi que les professeurs ont des opinions différentes concernant diverses dimensions de leur travail, selon certaines variables organisationnelles et socioprofessionnelles.

Par exemple, les professeurs des établissements principalement de 2^e et de 3^e cycle sont plus nombreux que leurs confrères des autres établissements à se dire d'accord avec l'énoncé voulant que la direction d'étudiants de 2^e et de 3^e cycle s'inscrivent dans leur travail de recherche.

Les professeurs en médecine et en sciences pures sont en désaccord dans une plus grande proportion (66 %) que leurs collègues de la plupart des autres domaines d'enseignement et de recherche avec l'énoncé disant que l'enseignement est plus important que la recherche. Ils soutiennent aussi, dans une proportion plus grande que leurs collègues travaillant dans la plupart des autres domaines d'enseignement et de recherche, l'énoncé voulant que leurs directions des travaux de recherche des étudiants de 2^e et de 3^e cycle s'inscrivent dans leur propre recherche (80 %).

Les professeurs féminins se disent d'accord dans une plus grande proportion que leurs collègues masculins avec les quatre énoncés affirmant que les tâches des professeurs sont difficiles à intégrer, que les tâches d'enseignement et de recherche s'articulent difficilement, qu'il est difficile de se consacrer à l'enseignement et à la recherche compte tenu de la lourdeur des services internes à l'université et qu'elles n'ont pas suffisamment de temps à consacrer à leur perfectionnement. Il s'ensuit que les professeurs ont plus de difficultés que leurs collègues masculins à intégrer leurs différentes tâches. Les raisons d'être de ce phénomène reste à établir. Certaines sont d'ordre professionnel, alors que d'autres pourraient dépendre de leurs fonctions au sein du foyer.

Enfin, les professeurs parvenus au cœur de leur carrière sont d'accord dans une proportion plus grande que leurs collègues en début et en fin de carrière avec les énoncés disant que leur travail s'est complexifié et s'est alourdi. Mais, ce sont les professeurs en fin de carrière qui sont en proportion plus grande à être d'accord avec l'énoncé voulant que, dans leur conception de leur travail, l'enseignement soit plus important que la recherche. Enfin, c'est dans une proportion plus grande que leurs collègues au cœur et à la fin de leur carrière que les professeurs en début de carrière donnent leur accord à l'énoncé voulant que, pour la progression de leur carrière, la recherche soit plus importante que l'enseignement.

Toutes ces données confirment une fois de plus que les professeurs ne constituent pas un groupe homogène et qu'ils ont des opinions diversifiées en ce qui concerne l'intégration de leurs différentes tâches, rejoignant ainsi une des conclusions importantes de la recherche menée au Québec en 1991 : pour au moins une partie du corps professoral, le travail est plus un agglomérat de tâches complexes et d'activités diverses qu'un ensemble cohérent, intégré et unifié.

CHAPITRE 12

DES CONSTELLATIONS DE TÂCHES PERMETTANT D'IDENTIFIER PLUSIEURS ET NON UN SEUL TYPE DE PROFESSEUR

Portée et limites de la recherche

L'enquête de 1991 a permis d'établir une double typologie des professeurs des universités québécoises. La première a été constituée à partir des réponses à une question placée au début du questionnaire et demandant aux professeurs de se définir eux-mêmes en fonction de l'importance qu'ils ont accordée à leurs tâches au cours des cinq dernières années ou depuis leur entrée en fonction en tant que professeurs. Cette question imposait aux professeurs un choix forcé entre sept réponses. La seconde typologie a été bâtie après coup, par l'équipe de recherche de l'Université du Québec, à partir d'un modèle permettant d'identifier divers types de professeurs en fonction des paramètres suivants : la constellation de travail d'un professeur comprend l'enseignement si le professeur consacre 20 % ou plus de son travail à cette tâche; la recherche, si ce dernier consacre à cette tâche 20 % ou plus de son travail; enfin elle inclut chacune des quatre autres tâches si le professeur consacre à chacune d'elles 15 % ou plus de l'ensemble de son travail. Théoriquement, ce modèle peut permettre à un professeur de faire reconnaître, comme éléments centraux de son travail, les six tâches s'il consacre 20 % de celui-ci à l'enseignement, 20 %, à la recherche et 15 %, à chacune des quatre autres tâches. Toutefois, dans la vie réelle, il est peu probable qu'une telle répartition des tâches puisse exister. Il ne s'agirait pas, en tout cas pour nous, d'une répartition idéale parce que les professeurs qui rempliraient de façon aussi « équilibrée » ces six tâches risqueraient de se retrouver dispersés, de vivre des conflits de rôles et d'avoir beaucoup de difficultés à intégrer adéquatement autant de tâches aussi importantes dans un ensemble de travail cohérent et intégré.

Quelque 70 % des répondants à l'enquête de 1991 ont été classés dans cette seconde typologie. Les données colligées relativement à ces deux typologies couvrent différentes époques et empruntent des modèles différents de classification. Il ne faut donc pas se surprendre des différences observées quant à la proportion des professeurs se retrouvant dans des catégories similaires des typologies 1 et 2. Ces données ne sont pas contradictoires; elles éclairent diverses dimensions du travail professoral.

Pour permettre des comparaisons, à douze ans d'intervalle, nous avons emprunté directement les deux typologies de l'enquête de 1991, sans les critiquer ni les justifier. La pertinence et les limites de ces choix ont été présentées par les chercheurs lors de la publication des résultats de l'enquête de 1991. De plus, faute de temps et d'espace, nous n'avons pas exploré d'autres façons de classer les professeurs.

Dans ces deux parties, parce que la même question a été posée au début des deux questionnaires pour bâtir la typologie 1 et parce que la typologie 2 a été bâtie de la même manière en 1991 et en 2003, les données nous apparaissent facilement comparables. Ces caractéristiques nous permettent de privilégier une approche comparative, identifiant les ressemblances et les différences les plus importantes à douze ans d'intervalle.

Déjà, nous avons présenté dans le Tableau 4.4 les standards retenus et indiqué la proportion des professeurs qui, lors des années universitaires 1990-1991 et 2002-2003, compte tenu de ces standards et du modèle retenu pour bâtir la typologie 2, ont vu inclure chacune de leurs tâches dans leur constellation de travail : la recherche est comptabilisée pour 76,5 % et 81 % des professeurs, l'enseignement, pour 68 % et 66 %, l'encadrement des étudiants, pour 38 % et 55 %, les services internes à l'université, pour 33 % et 27 %, les services externes, pour 11 % et 7 % et le perfectionnement professionnel, pour 11 % des professeurs tant en 1990-1991 qu'en 2002-2003.

Questions générales

Est-ce que tous les professeurs des universités du Québec sont des professeurs-chercheurs? Sinon, comment se classent-ils eux-mêmes et comment peut-on les classer, en fonction de l'importance relative qu'ils accordent à chacune de leurs six tâches?

Sous-questions

- En fonction de la première typologie, faisant référence à une période de cinq ans ou depuis l'entrée en fonction des professeurs, quelle proportion de ceux-ci s'est définie comme professeurs-chercheurs? Comment se sont définis les autres? La même typologie leur ayant été proposée à douze ans d'intervalle, existe-t-il des différences importantes dans les façons dont se sont classés eux-mêmes les professeurs en 1991 et en 2003?
- En fonction de la deuxième typologie, bâtie à partir de l'importance relative que les professeurs, sur une base annuelle, estiment avoir consacrée à leurs tâches, retrouve-t-on, à douze ans d'intervalle, les mêmes types de professeurs et dans la même proportion? Enfin, retrouve-t-on aussi en 2002-2003 de nouveaux types de professeurs qui n'existaient pas douze ans auparavant?

Plan de ce chapitre

Ce chapitre sur l'existence de plusieurs types de professeurs au sein du système universitaire québécois se compose de deux parties.

- ❑ Dans la première, nous décrivons comment se sont eux-mêmes classés les professeurs entre les sept catégories qui leur ont été proposées, en portant une attention particulière à ceux qui se définissent comme enseignants et chercheurs. Nous comparons aussi les données de 1990-1991 et de 2002-2003, identifiant les ressemblances et les différences les plus importantes.
- ❑ Dans la seconde, nous départageons les professeurs selon qu'ils privilégient une, deux, trois et même quatre tâches, comparant la proportion de ceux qui sont classés dans les neuf types retenus par les deux recherches et identifiant aussi, si possible, de nouveaux types de professeurs qui n'existaient pas lors de l'enquête de 1991.

12.1 Façon dont les professeurs se définissent (typologie 1)

Le Tableau 12.1 présente la formulation de la question, rappelle la façon dont les professeurs s'étaient déjà répartis en 1991 et rapporte la nouvelle répartition qui ressort de l'enquête de 2003.

En 1991, 48 % des professeurs se définissaient à la fois comme des enseignants et des chercheurs et 57 %, comme étant centrés sur deux tâches, 7 % se définissant, en plus, comme des enseignants et des gestionnaires académiques et 2 %, comme des chercheurs et des gestionnaires académiques. Ce sont 15 % des professeurs qui définissaient leur travail en fonction d'une seule tâche : 8 % comme des enseignants, 6 % comme des chercheurs et 1 % comme des gestionnaires académiques. Enfin, 28 % se décrivaient comme étant à la fois des enseignants, des chercheurs et des gestionnaires académiques.

Douze ans plus tard, en 2002-2003, 42 % seulement des professeurs se définissent comme des enseignants et chercheurs, ce qui représente une diminution de 6 % par rapport à 1991. Ce sont cependant 36 % des professeurs qui se classent comme enseignants, chercheurs et gestionnaires académiques, soit 8 % de plus que lors de l'enquête de 1991. Un phénomène se confirme donc : de plus en plus de professeurs se définissent par rapport à leur fonction de gestion académique. Il n'y a là rien de surprenant : en 2002-2003, quelque 50 % des professeurs nous ont dit occuper des postes de gestion. Enfin, nous constatons aussi qu'il n'existe que peu de différence quant à la proportion des professeurs qui se sont classés dans les cinq autres catégories. Les trois premiers se disent centrés sur une seule tâche, l'enseignement, la recherche ou la gestion académique; les deux autres sont bipolaires : les enseignants et les gestionnaires académiques, les chercheurs et les gestionnaires académiques.

12.2 Classification automatique des professeurs à l'aide de la typologie 2

Dans la deuxième typologie, l'enquête de 1991 a permis de classer les professeurs en trois grandes catégories et d'identifier neuf types différents de professeurs, sept de ces types ressemblant à ceux de la typologie 1, alors que les deux autres étaient nouveaux et incluaient la direction de recherche : ce sont les chercheurs et directeurs de recherche, de nature bipolaire, et les enseignants, chercheurs et directeurs de recherche, de type tripolaire. Le Tableau 12.2 rapporte la classification obtenue à partir des données des années universitaires 1990-1991 et 2002-2003. Selon cette seconde typologie, en 1990-1991, ce sont 38,5 % des professeurs qui ont été classés comme étant centrés sur une seule tâche : 13 % comme enseignants, 18 % comme chercheurs et 7 % comme fournisseurs de services internes à l'université. À peine un peu moins, soit 37 % des professeurs, ont été classés comme étant centrés sur deux tâches, dont près de la moitié (18 %), comme enseignants et chercheurs et 10 %, comme chercheurs et directeurs de recherche des étudiants. On constate que cette proportion des professeurs-chercheurs (18 %) est très inférieure à celle qu'on a retrouvée dans la première typologie (48 %). Enfin, toujours en 1990-1991, 25 % des professeurs classés se retrouvent dans la catégorie des tripolaires : 16 % comme enseignants, chercheurs et directeurs de recherche et 9 %, comme enseignants, chercheurs et fournisseurs de services internes à l'université.

En utilisant le même système de classification, nous avons bâti la seconde partie du Tableau 12.2, répartissant 803 des 1 290 professeurs de l'échantillon de l'enquête de 2003, dont 720 dans les 9 types déjà identifiés en 1991. Les autres, soit 83 personnes, se sont retrouvés dans trois nouveaux types qui n'existaient pas en 1991. Quatre phénomènes ressortent donc de la comparaison des données colligées lors des enquêtes de 1991 et de 2003 : 1) une diminution substantielle du nombre de professeurs unipolaires, ceux-ci étant passés de 38,5 % en 1991 à 12,7 % seulement en 2003; 2) une augmentation importante des professeurs bipolaires, ceux-ci étant passé de 36,6 % à 51,0 %; 3) une augmentation aussi des professeurs tripolaires, ceux-ci étant passés de 24,9 % à 33,4 %; 4) l'apparition d'un nouveau type de professeurs centrés sur quatre tâches.

D'abord, quelque 13 % seulement des professeurs classés se retrouvent dans la catégorie des professeurs unipolaires : moins de 2 % en tant qu'enseignant; moins de 10 % en tant que chercheurs, et moins de 2 % en tant que fournisseurs de services internes. Il semble donc qu'il soit de plus en plus difficile pour un professeur d'université de faire carrière en se centrant sur une tâche.

Ensuite, ce sont 57 % des professeurs classés qui se retrouvent dans la catégorie des bipolaires : 31 % en tant qu'enseignants et chercheurs, soit 13 % de plus qu'en 1991, 12 % en tant que chercheurs et encadreurs d'étudiants, 5 % en tant que chercheurs et fournisseurs de services internes et 3 % en tant qu'enseignants et fournisseurs de services internes.

En troisième lieu, plus du tiers des professeurs classés se retrouvent dans la catégorie des tripolaires : 18 % comme enseignants, chercheurs et encadreurs d'étudiants, 8 % comme enseignants, chercheurs et fournisseurs de services internes à l'université, 4 % en tant que chercheurs, encadreurs d'étudiants et fournisseurs de services internes à l'université et 3,5 % en tant qu'enseignants, chercheurs et personnes en perfectionnement.

Enfin, 24 professeurs (3 % de l'ensemble des professeurs classés) se retrouvent dans une nouvelle catégorie de professeurs centrés sur quatre tâches : l'enseignement, la recherche, l'encadrement des étudiants et les services internes à l'université.

En somme, moins de 13 % des professeurs centrent leur travail sur une seule tâche, plus de 50 %, sur deux tâches, plus du tiers, sur trois tâches et 3 %, sur quatre tâches. Cette nouvelle répartition pourrait expliquer partiellement l'opinion des professeurs voulant que leur travail se complexifie et s'alourdisse, alors que la charge temporelle de travail est demeurée relativement semblable en 1991 et en 2003.

TABLEAU 12.1
Répartition en % des professeurs des universités québécoises, selon leur façon de se définir par rapport à l'importance de leurs différentes tâches (typologie 1) (années universitaires 1986-1991 et 1998-2003 ou depuis leur entrée en fonction)

QUESTION	1986-1991*	1998-2003**
Comment vous définissez-vous par rapport à votre travail?	%	%
En fonction d'une seule tâche		
▪ Comme enseignant	8,1	7,5
▪ Comme chercheur ou créateur	6,3	6,1
▪ Comme gestionnaire académique	0,7	0,7
Sous-total	15,1	14,3
En fonction de deux tâches		
▪ Comme enseignant et chercheurs ou créateur	48,0	41,9
▪ Comme enseignant et gestionnaire académique	7,2	5,8
▪ Comme chercheur ou créateur et gestionnaire académique	1,6	2,0
Sous-total	56,8	49,7
En fonction de trois tâches		
▪ Comme enseignant, chercheur ou créateur et gestionnaire académique	28,1	36,0
Sous-total	28,1	36,0

Source : Bertrand *et al.*, *op. cit.*, p. 279.

* N = 2 491

** N = 1 266

TABLEAU 12.2
Classification des professeurs des universités québécoises en divers groupes,
selon les standards retenus et l'importance relative qu'ils ont accordée
à leurs diverses tâches (années universitaires 1990-1991 et 2002-2003)

	1990-1991		2002-2003	
	n	%	n	%
A. Professeurs centrés sur une seule tâche				
1. Enseignants	176	13,1	13	1,6
2. Chercheurs	244	18,2	76	9,5
3. Fournisseurs de services internes	96	7,2	13	1,6
Sous-total		38,5		12,7
B. Professeurs centrés sur deux tâches				
4. Enseignants et chercheurs	244	18,2	249	31,0
5. Enseignants et fournisseurs de services internes	63	4,7	23	2,9
6. Chercheurs et directeurs de recherche ou encadreurs d'étudiants	129	9,6	97	12,1
7. Chercheurs et fournisseurs de services internes	53	4,0	40	5,0
Sous-total		36,6		51,0
C. Professeurs centrés sur trois tâches				
8. Enseignants, chercheurs et directeurs de recherche ou encadreurs d'étudiants	213	15,9	144	17,9
9. Enseignants, chercheurs et fournisseurs de services internes	121	9,0	65	8,1
10. Enseignants, chercheurs et personnes en perfectionnement	0	0	28	3,5
11. Chercheurs, encadreurs d'étudiants et fournisseurs de services internes	0	0	31	3,9
Sous-total		24,9		33,4
D. Professeurs centrés sur quatre tâches				
12. Enseignants, chercheurs, encadreurs d'étudiants et fournisseurs de services internes	0	0	24	3,0
Sous-total			24	3,0
TOTAL	1 339	100	803	100
E. Professeurs classés, mais n'appartenant pas aux catégories retenues	295		152	
F. Professeurs non classés	229		335	
TOTAL	1 863		1 290	

Conclusion

Les données recueillies lors de l'enquête de 2003 confirment d'abord l'existence, au sein du corps professoral des universités québécoises, de plusieurs types de professeurs. Que l'on retienne l'une ou l'autre des deux typologies, tous les professeurs ne sont pas des professeurs-chercheurs, comme le veut l'idéologie dominante au sein du monde universitaire. La situation est plus riche et plus complexe. D'ailleurs, en 1991 et en 2003, respectivement 52 % et 58 % des professeurs ne se définissaient pas eux-mêmes comme des professeurs-chercheurs. Ce sont maintenant des faits établis par deux enquêtes, des données irrévocables. Dans la deuxième typologie, 18 % des professeurs classés se retrouvaient dans la catégorie des professeurs-chercheurs en 1990-1999 et 31 %, en 2002-2003.

Ces données connues, le monde universitaire ne fait pas pour autant l'unanimité sur la portée de celles-ci et encore moins sur les actions qu'elles appellent, tant pour les professeurs en tant qu'individus que pour la gestion des établissements universitaires.

Une meilleure reconnaissance de l'existence de plusieurs types de professeurs pourrait avoir une influence directe sur le bien-être et la satisfaction au travail des professeurs. Elle permettrait de lever certaines ambiguïtés, de régler ou d'atténuer certains conflits de rôles et de reconnaître le travail pour ce qu'il est véritablement. Certains professeurs acceptent mal actuellement que le travail qu'ils font, surtout lorsqu'ils agissent à la demande de leur établissement, de leur département ou de divers programmes d'études, soit totalement ou partiellement méconnu, tant dans la vie de tous les jours qu'aux fins d'évaluation du rendement et de promotion.

Pour les établissements universitaires, la situation est plus complexe encore. Théoriquement, une meilleure reconnaissance de l'existence de plusieurs types de professeurs devrait permettre de mieux gérer la diversité et d'organiser en conséquence les fonctions de gestion des ressources humaines : dotation, évaluation du rendement et formation, mais aussi organisation du travail, rémunération et promotion. Les établissements universitaires et les associations et syndicats de professeurs reconnaissent déjà la grande diversité des types de professeurs. D'ailleurs, des conventions collectives reconnaissent le droit des professeurs de pondérer eux-mêmes leurs différentes tâches lors de l'évaluation de leur rendement. Peut-on et doit-on aller plus loin? D'où peut et doit partir l'initiative? Dans l'établissement universitaire, comme dans beaucoup d'autres organisations, la gestion des ressources humaines est une fonction partagée. De plus, en matière d'organisation du travail, les changements de type non technologique sont rarement la résultante d'une politique nationale et même d'une action formelle et d'envergure d'un établissement. En la matière, les professeurs vivraient mal des changements trop brusques, surtout s'ils étaient propulsés du sommet. Plus souvent qu'autrement, les établissements et les syndicats et associations de professeurs confirment après coup des changements d'abord survenus dans les unités de base et dans la vie de tous les jours.

Deux choses en tout cas nous apparaissent certaines : 1) la reconnaissance de la diversité des types de professeurs ne doit pas mener à une hiérarchisation de ces types; 2) l'existence de plusieurs types de professeurs doit être reconnue par les unités de base, facultés et départements, responsables en premier lieu des engagements des professeurs, de l'évaluation du rendement et de la répartition du travail. Nous ignorons, pour notre part, où en sont les unités de base en la matière. La situation est probablement, comme dans beaucoup d'autres domaines, fort variée d'une unité à l'autre. L'université est d'abord diversité. La quatrième partie de cet ouvrage permet de le mettre encore mieux en relief.

QUATRIÈME PARTIE

ANALYSE DU TRAVAIL PROFESSORAL SELON CERTAINES VARIABLES ORGANISATIONNELLES ET SOCIOPROFESSIONNELLES

Une bonne proportion des données de cette quatrième partie a déjà été rapportée dans les trois premières, perdue cependant dans un ensemble plus large qui permettait difficilement l'identification de tous les phénomènes et des principaux enjeux. C'est la raison principale pour laquelle nous avons bâti la quatrième partie de cet ouvrage, consacrée à analyser les caractéristiques principales et les composantes fondamentales du travail professoral, telles qu'elles ont été colligées lors de l'enquête de 2003, en fonction de quatre variables indépendantes déjà retenues tout le long des trois premières parties : l'état de développement des études de 2^e et de 3^e cycle des établissements d'appartenance des professeurs (chapitre 13), le domaine d'enseignement et de recherche des professeurs (chapitre 14), l'étape de la carrière des professeurs (chapitre 15) et le sexe des professeurs (chapitre 16). Dans le quatorzième chapitre, nous avons réuni les domaines d'enseignement et de recherche dans des catégories plus générales pour simplifier les analyses et pour faciliter la présentation des résultats. Nous avons ainsi distingué quatre grands domaines d'enseignement et de recherche : les arts et les lettres, les sciences humaines (incluant l'administration, le droit et l'éducation), les sciences pures et appliquées et les sciences de la santé.

Pour conduire ces analyses, nous avons retenu les cinq variables dépendantes suivantes :

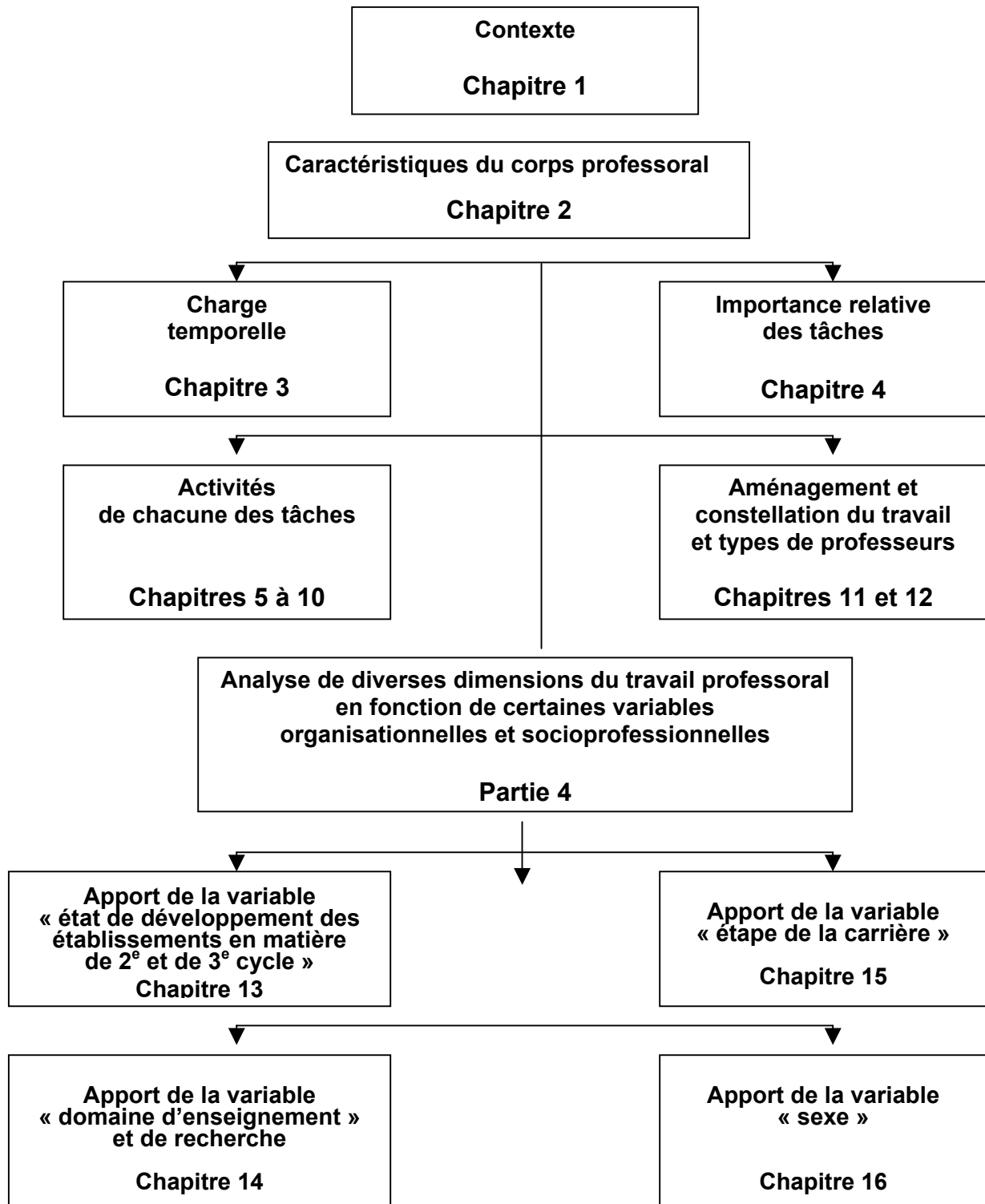
- 1) la charge temporelle de travail;
- 2) l'importance relative de chacune des tâches;
- 3) quelques caractéristiques de la tâche d'enseignement, à savoir le nombre de cours donnés, la proportion des professeurs dégrevés pour qu'ils puissent se consacrer davantage à d'autres tâches et la proportion de l'enseignement effectué auprès des étudiants de 2^e et 3^e cycle;
- 4) la proportion de l'encadrement consacrée aux étudiants du 1^{er} cycle;
- 5) l'importance relative accordée aux cinq activités constitutives de la tâche de recherche : conception de projets de recherche, collecte et traitement de données, diffusion des résultats de recherche, élaboration technique de demandes de subvention, activités de gestion courante.

Les autres choix effectués lors de la rédaction de cette partie seront justifiés au début de chacun des chapitres.

Les quatre chapitres de cette partie seront composés de la même manière : présentation et justification de la variable indépendante; questions générales, présentation et discussion des résultats; conclusion. Le Schéma heuristique 4 articule entre eux ces chapitres et les situe dans l'ensemble de cet ouvrage.

SCHÉMA HEURISTIQUE 4

STRUCTURE DE LA QUATRIÈME PARTIE : ANALYSE DU TRAVAIL PROFESSORAL SELON CERTAINES VARIABLES ORGANISATIONNELLES ET SOCIOPROFESSIONNELLES



CHAPITRE 13

APPORT DE LA VARIABLE « ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT DES ÉTABLISSEMENTS EN MATIÈRE DE 2^E ET DE 3^E CYCLE »

Présentation et justification de la variable

Aux États-Unis, à cause de la grande diversité des établissements d'enseignement supérieur, les recherches sur le travail des professeurs d'universités ont souvent mis l'accent, sans ignorer d'autres dimensions, sur les différences observées quant à diverses caractéristiques quantitatives ou qualitatives du travail des professeurs (Clark, 1987A et 1987B), selon le type d'établissement d'appartenance des professeurs. De plus, dans un récent ouvrage analysant les différences observées dans le travail des nouveaux professeurs et de leurs collègues plus expérimentés, Finkelstein *et al.*, (1998) distinguent, aux États-Unis, six types d'établissements d'enseignement supérieur, trois de ces types étant eux-mêmes divisés selon le statut public ou privé des établissements.

Au Québec, toutefois, cette variable indépendante n'a pas la même importance pour plusieurs raisons : le système universitaire est moins diversifié; les différences entre les établissements publics et privés sont moins marquées; l'existence des cégeps, constituant un palier postsecondaire mais non universitaire au sein du système d'enseignement, a favorisé la naissance et le développement d'universités à part entière, c'est-à-dire d'établissements pouvant offrir des programmes de 2^e et de 3^e cycle, à la condition d'avoir les compétences nécessaires, d'obtenir les autorisations exigées et d'attirer la clientèle requise. Comme il est indiqué dans l'Annexe A et dans les trois premières parties de cet ouvrage, il existe néanmoins des états différents de développement entre les divers établissements universitaires du Québec en ce qui concerne la place qu'occupent chez eux les étudiants des 2^e et 3^e cycles.

Questions générales

Existe-t-il des différences importantes dans le travail des professeurs selon la typologie retenue différenciant deux catégories d'établissement universitaire : les établissements de 2^e et de 3^e cycle, dont 20 % ou plus des étudiants sont inscrits aux cycles supérieurs; les autres établissements, dont les étudiants de 2^e et de 3^e cycle représentent moins de 20 % du total des étudiants?

Présentation et discussion des résultats

Le Tableau 13.1 présente les caractéristiques retenues du travail des professeurs des universités québécoises durant l'année universitaire 2002-2003, en fonction des types d'établissements d'appartenance. Nous identifions d'abord quelques dimensions du travail non sujet à des variations selon le type d'établissement des professeurs. Nous poursuivons ensuite en identifiant les dimensions du travail professoral qui varient selon le type d'établissement d'appartenance des professeurs.

13.1 Dimensions du travail ne variant pas selon le type d'établissement d'appartenance des professeurs

Il n'est pas démontré d'abord que la charge moyenne hebdomadaire de travail des professeurs des universités du Québec varie selon que ceux-ci appartiennent à des établissements principalement de 2^e et de 3^e cycle ou aux autres établissements moins développés en matière d'études supérieures. Il n'est pas établi non plus que les professeurs de ces deux types d'établissements consacrent une proportion plus grande ou plus faible de leur travail à quatre des six tâches professorales, à savoir les services internes à l'université, les services externes à l'université, le perfectionnement professionnel et la recherche. C'est dire qu'il n'est pas démontré que le temps consacré à la recherche et la proportion de l'ensemble du travail investie dans cette tâche particulière sont plus ou moins importants selon l'état de développement des établissements universitaires en matière de 2^e et de 3^e cycle. Enfin, il n'est pas démontré non plus que les professeurs consacrent, selon le type d'établissement d'appartenance, une proportion plus ou moins grande de leur temps de recherche à deux des cinq activités de cette tâche : la collecte et le traitement des données et la diffusion des résultats de recherche.

TABLEAU 13.1
Analyse de quelques aspects du travail des professeurs des universités québécoises
selon le type d'établissement qui les emploie (année universitaire 2002-2003)

	De 2 ^e et de 3 ^e cycle	Autres	F	p
Nombre d'heures par semaine que les professeurs consacrent à leur travail sur une base annuelle				
	46,0	44,6	1,78	0,0747
Pourcentage du temps de travail que les professeurs consacrent à chacune de leurs tâches				
Enseignement	23,7	27,6	-3,99	< 0,0001
Encadrement des étudiants	18,6	13,6	7,74	< 0,0001
Recherche	34,0	33,3	0,60	0,5509
Services internes à l'université	12,0	12,7	-0,76	0,4487
Services externes à l'université	5,5	5,7	-0,50	0,6184
Perfectionnement	6,1	7,1	-2,00	0,0455
Importance de certaines activités				
<u>D'enseignement</u>				
Nombre de cours donnés par les professeurs	3,0	3,7	-6,24	< 0,0001
Pourcentage des professeurs dégrevés d'enseignement (sans tenir compte des directeurs de département)	34,1	44,4	13,13	0,0003
Pourcentage des cours donnés aux 2 ^e et 3 ^e cycles	43,0	32,2	4,44	< 0,0001
<u>D'encadrement des étudiants</u>				
Pourcentage de l'encadrement au 1 ^{er} cycle	34,1	54,7	-9,41	< 0,0001
<u>De recherche</u>				
Pourcentage de la recherche consacrée à la conception de projets	26,9	30,2	-2,31	0,0211
Pourcentage de la recherche consacrée à la collecte, au traitement, à l'analyse et à l'interprétation des données	25,7	24,3	1,12	0,2611
Pourcentage de la recherche consacrée à la diffusion des résultats de la recherche	19,0	21,1	-1,93	0,0547
Pourcentage de la recherche consacrée à l'élaboration technique des demandes de subvention	12,4	9,4	4,07	< 0,0001
Pourcentage de la recherche consacrée aux activités de gestion courante	14,3	11,7	18,10	0,0012

13.2 Dimensions du travail variant selon le type d'établissement d'appartenance des professeurs

L'enquête de 2003 a montré qu'il existe des différences significatives dans d'autres dimensions du travail professoral selon le type d'établissement d'appartenance des professeurs. Dans les paragraphes suivants, nous analysons des éléments constitutifs du travail des professeurs ayant comme caractéristique de varier selon le type d'établissement d'appartenance des professeurs.

□ Importance et composantes de la tâche d'enseignement

D'abord, les professeurs des établissements les plus développés en matière de 2^e et de 3^e cycle consacrent une proportion plus faible de leur travail à la tâche d'enseignement (23,7 %) que leurs collègues des autres établissements (27,6 %) ($F = -3,99$ $p < 0,0001$). Ensuite, ils donnent aussi moins de cours (3 cours au lieu de 3,7) ($F = -6,24$ et $p < 0,0001$), bien que la proportion de ceux-ci qui sont dégrevés d'enseignement (34,1 %) soit moindre que celle de leurs collègues des autres établissements (44,4 %) ($F = 13,21$ $p = 0,0003$). Enfin, ils consacrent naturellement une partie plus grande de leurs cours aux étudiants des 2^e et 3^e cycles (43 %) que leurs collègues des autres établissements (32,2 %) ($F = 4,44$ $p = 0,0001$).

□ Importance et composantes de la tâche d'encadrement des étudiants

Personne ne sera surpris d'apprendre que les professeurs des établissements principalement de 2^e et de 3^e cycle consacrent une proportion plus grande de leur travail à l'encadrement des étudiants (18,6 %) que leurs collègues des autres établissements (13,6 %) ($F = 7,74$ $p < 0,0001$) et, phénomène lié, qu'ils consacrent aussi une proportion plus faible de leur encadrement aux étudiants du 1^{er} cycle (34,1 % seulement) que leurs collègues des autres établissements (54,7 %) ($F = -9,41$ $p < 0,0001$).

□ Importance et composantes de la tâche de recherche

S'il n'est pas établi que les professeurs des établissements principalement des 2^e et 3^e cycles consacrent une partie plus grande ou plus petite de leur travail à la recherche ainsi qu'une partie plus ou moins importante de leur recherche à deux des cinq activités de cette tâche, il est par contre démontré que les professeurs des établissements principalement de 2^e et de 3^e cycle consacrent une proportion plus grande de leur tâche de recherche à l'élaboration technique de demandes de subvention (12,4 %) que leurs collègues des autres établissements (9,4 %) ($F = 4,07$ $p < 0,0001$) ainsi qu'aux activités de gestion

courante (14,3 % au lieu de 11,7 %) ($F = 18,0978$ $p = 0,0012$). Ce sont cependant les professeurs des autres établissements qui consacrent une proportion plus grande de leur recherche (30,2 %) à la conception de projets de recherche que leurs collègues des établissements de 2^e et de 3^e cycle (26,9 %) ($F = -2,31$ $p = 0,0211$).

Conclusion

En somme, il n'existe que peu de différence dans le travail des professeurs des universités québécoises selon qu'ils appartiennent à l'un ou l'autre type d'établissement pris en compte : pas de différence d'abord dans la charge temporelle de travail, pas de différence significative non plus quant à l'importance relative qu'ils accordent à trois des cinq tâches.

Toutefois, les professeurs des établissements dans lesquels 20 % ou plus des étudiants sont inscrits aux 2^e et 3^e cycles consacrent une partie moindre de leur travail à l'enseignement et, en contrepartie, une partie plus grande à l'encadrement. Ce modèle de compensation est simple. Il avait déjà été identifié à partir des données de 1991. Mais nous avons découvert que les professeurs des établissements de 2^e et de 3^e cycle investissent davantage que leurs collègues des autres établissements dans l'enseignement aux 2^e et 3^e cycles, dans l'encadrement aux cycles supérieurs et, au sein de leur tâche de recherche, dans des activités d'élaboration technique de demandes de subvention et de gestion courante. Ils accordent cependant moins d'importance à la conception de projets de recherche que leurs collègues des autres établissements.

C'est dire que, nonobstant leur état de développement en matière de 2^e et de 3^e cycle, les établissements universitaires du Québec sont des universités à part entière, actives en recherche et visant leur plein développement. C'est le modèle de développement des établissements universitaires qui a été choisi au Québec dans la foulée de la Révolution tranquille et du rapport Parent.

CHAPITRE 14

APPORT DE LA VARIABLE

« DOMAINE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE

DES PROFESSEURS »

Présentation et justification de la variable

Engagés par un établissement universitaire, les professeurs des universités québécoises font d'abord partie d'une unité de base que l'on appelle *faculté* ou *département* et qui les regroupe selon leur appartenance à des domaines scientifiques ou à des champs d'interventions professionnelles. En 1973, Biglan montrait l'existence d'un lien étroit entre le travail des professeurs et les divers domaines d'enseignement et de recherche. Sans nier l'existence d'un corps professoral au sein de chacun des établissements, il est important, pour comprendre plusieurs facettes du travail professoral, de prendre aussi en compte l'appartenance des professeurs à un domaine d'enseignement et de recherche. Ce postulat est d'ailleurs généralement reconnu par les professeurs.

L'enquête de 2003 distinguait onze champs d'enseignement et de recherche. Dans les trois premières parties de ce rapport, nous avons présenté plusieurs analyses recoupant certains objets d'étude et ces onze champs d'enseignement et de recherche. Dans ce quatorzième chapitre, il nous est apparu pertinent de simplifier le modèle, à la fois pour y voir plus clair et pour faciliter la présentation des résultats. Nous avons donc regroupé les onze champs en quatre grandes catégories, correspondant globalement, sans les recouper parfaitement, aux organismes canadiens de subventions de la recherche universitaire : 1) les arts et les lettres; 2) les sciences humaines, regroupant les sciences sociales, l'administration, le droit et l'éducation; 3) les sciences pures et appliquées; 4) les sciences de la santé, constituées de la médecine et des sciences paramédicales et pérимédicales.

Questions générales

Existe-t-il des différences importantes dans le travail professoral selon l'appartenance des professeurs aux quatre grands domaines d'enseignement et de recherche retenus?

Présentation et discussion des résultats

Le Tableau 14.1 rapporte les variations observées dans le travail professoral durant l'année universitaire 2002-2003, selon que les professeurs des universités québécoises travaillent dans le domaine des arts et des lettres, des sciences humaines, des sciences pures et appliquées ou des sciences de la santé. Dans les pages suivantes, nous identifions d'abord les caractéristiques communes des professeurs travaillant dans ces quatre grands domaines; nous analysons ensuite, thème par thème, les caractéristiques particulières du travail des professeurs en fonction des quatre grands domaines d'enseignement et de recherche retenus.

14.1 Caractéristiques communes du travail des professeurs tous domaines d'enseignement et de recherche confondus

Les caractéristiques communes des professeurs des universités québécoises travaillant dans les quatre domaines retenus sont peu nombreuses. Il y en a deux. Il n'existe pas, en effet, de différence significative, au seuil préfixé de $p < 0,05$, quant à la proportion de leur travail que les professeurs consacrent à la recherche et au perfectionnement professionnel, selon qu'ils appartiennent à l'un ou l'autre des quatre domaines pris en compte.

14.2 Caractéristiques particulières du travail des professeurs selon les grands domaines d'enseignement et de recherche

L'enquête de 2003 montre aussi que des dimensions importantes du travail des professeurs varient selon qu'ils travaillent dans le domaine des arts et des lettres, des sciences humaines, des sciences pures et appliquées et des sciences de la santé.

□ Importance de la charge temporelle de travail

Il est d'abord établi que les professeurs en sciences humaines et en sciences pures et appliquées ont une charge temporelle de travail plus lourde (respectivement de 46,5 et de 46,6 heures par semaine) que celle de leurs collègues en arts et en lettres (42,5 heures) (Test de Scheffé : 2 et 3 # 1). Cette charge des professeurs en arts et en lettres reste cependant de plus de 40 heures par semaine et est donc comparable à celles d'autres travailleurs professionnels de la société des loisirs d'aujourd'hui.

TABLEAU 14.1
Analyse de quelques aspects du travail des professeurs des universités québécoises
selon quatre grands domaines d'enseignement et de recherche (année universitaire 2002-2003)

	Arts et lettres	Sciences humaines	Sciences pures et appliquées	Sciences de la santé	p	Test de Scheffé, s'il y a lieu
	1	2	3	4		
Nombre d'heures par semaine que les professeurs consacrent à leur travail sur une base annuelle	42,5	46,5	46,6	44,0	0,0009	1 # 2,3
Pourcentage du temps de travail que les professeurs consacrent à chacune de leurs tâches						
Enseignement	26,3	26,9	25,4	19,8	< 0,0001	1,2,3 # 4
Encadrement des étudiants	13,5	13,7	20,4	19,6	< 0,0001	2,1 # 3,4
Recherche	32,9	33,1	33,9	35,6	0,3872	*
Services internes à l'université	15,9	13,2	9,7	12,1	< 0,0001	1 # 3; 2 # 3
Services externes à l'université	5,1	6,3	4,4	6,3	0,0010	2 # 3; 3 # 4
Perfectionnement	6,3	6,8	6,1	6,5	0,6726	*
Importance de certaines activités						
<u>D'enseignement</u>						
Nombre de cours donnés par les professeurs	3,6	3,4	3,1	3,0	0,0002	1 # 3,4; 2 # 4
Pourcentage des professeurs dégrevés d'enseignement (sans tenir compte des directeurs de département)	40,0	49,3	32,7	20,2	< 0,0001	1,2,3 # 4
Pourcentage des cours donnés aux 2 ^e et 3 ^e cycles	29,1	40,9	37,0	50,3	< 0,0001	1 # 2,4; 3 # 4
<u>D'encadrement des étudiants</u>						
Pourcentage de l'encadrement au 1 ^{er} cycle	61,0	41,6	35,8	33,3	< 0,0001	1 # 2,3,4; 2 # 4
<u>De recherche</u>						
Pourcentage de la recherche consacrée à la conception de projets	28,0	27,6	30,6	25,1	0,0387	3 # 4
Pourcentage de la recherche consacrée à la collecte, au traitement, à l'analyse et à l'interprétation des données	23,5	29,1	20,7	25,9	< 0,0001	1 # 2; 2 # 3,4; 3 # 4
Pourcentage de la recherche consacrée à la diffusion des résultats de la recherche	21,0	21,0	17,7	19,0	0,0262	1 # 3,4; 2 # 3,4
Pourcentage de la recherche consacrée à l'élaboration technique des demandes de subvention	8,2	8,9	14,2	14,3	< 0,0001	1 # 3,4; 2 # 3,4
Pourcentage de la recherche consacrée aux activités de gestion courante	14,4	10,7	15,4	14,9	< 0,0001	1 # 2; 2 # 3,4

*Aucune différence à $p < 0,05$

❑ Importance et composantes de l'enseignement

Les professeurs en sciences de la santé consacrent une proportion moindre de leur travail à l'enseignement (19,8 %) que leurs collègues des sciences humaines (26,9 %), des arts et lettres (26,3 %) et des sciences pures et appliquées (25,4 %) (Test de Scheffé : 4 # 1, 2, 3). Dans au moins une partie de ce grand domaine, la médecine, une organisation différente du travail, cherchant à tirer le maximum d'avantages de la spécialisation des professeurs, pourrait expliquer une partie de cette différence. Les données colligées montrent aussi que les professeurs en arts et en lettres ont donné en 2002-2003 plus de cours (3,6 cours) que leurs collègues en sciences pures et appliquées (3,1 cours) et en sciences de la santé (3,0 cours) (Test de Scheffé : 1 # 3, 4) et que les professeurs en sciences humaines plus de cours (3,4 cours) que leurs collègues en santé (3,0 cours) (Test de Scheffé : 2 # 4). Pour leur part, les professeurs en arts et en lettres investissent une partie moins grande de leur enseignement aux cycles supérieurs (29 %) que leurs vis-à-vis des sciences humaines (41 %) et des sciences de la santé (50 %) (Test de Scheffé : 1 # 2, 4). De plus, les professeurs en sciences de la santé consacrent une proportion plus grande de l'enseignement aux 2^e et 3^e cycles (50 %) que leurs confrères et consœurs travaillant en sciences appliquées (37 %) (Test de Scheffé : 3 # 4). Enfin pour des raisons non encore expliquées, ce sont 49 % des professeurs des sciences humaines, 40 % de ceux des arts et des lettres, 33 % de ceux des sciences pures et appliquées et 20 % seulement de ceux des sciences de la santé qui disent avoir obtenu au moins un dégrèvement d'enseignement pour se consacrer à d'autres tâches (Test de Scheffé : 1, 2, 3 # 4). Pourtant, les professeurs en sciences de la santé consacrent une plus faible proportion de leur travail à l'enseignement que leurs collègues des trois autres groupes et assurent aussi un nombre plus faible de cours que leurs collègues en arts et en lettres ainsi qu'en sciences humaines.

❑ Importance et composantes de l'encadrement

Les professeurs en arts et en lettres disent consacrer une proportion moins grande de leur travail à l'encadrement des étudiants (13,5 %) que leurs confrères et consœurs des sciences pures et appliquées (20,4 %) et des sciences de la santé (19,6 %) (Test de Scheffé : 1 # 3, 4). Ils estiment aussi investir une plus grande proportion de cette tâche d'encadrement auprès des étudiants de 1^{er} cycle (61 %) que leurs vis-à-vis des sciences humaines (41,6 %), des sciences pures et appliquées (35,8 %) et des sciences de la santé (33,3 %) (Test de Scheffé : 1 # 2, 3, 4).

❑ Importance et composantes de la recherche

Comme nous l'avons déjà signalé, il n'est pas d'abord démontré que la proportion du temps de travail que les professeurs consacrent à la recherche diffère selon les grands domaines d'enseignement et de recherche. Il est établi cependant que les professeurs en arts et lettres (8,2 %) et en sciences humaines (8,9 %) investissent une proportion moindre de leur tâche de recherche à l'élaboration technique de demandes de subvention que

leurs collègues des sciences pures et appliquées (14,2 %) et des sciences de la santé (14,3 %) (Test de Scheffé : 1 # 3, 4; 2 # 3, 4). Quant aux professeurs en sciences humaines, ils consacrent une proportion plus grande de leur temps de recherche à la collecte et au traitement des données (29,1 %) que leurs collègues des trois autres secteurs : sciences de la santé (25,9 %), arts et lettres (23,5 %), sciences pures et appliquées (20,7) (Test de Scheffé : 2 # 1, 3, 4).

□ **Importance des tâches de services internes et externes à l'université**

Enfin, les professeurs en sciences pures et appliquées consacrent une proportion moindre de l'ensemble de leur temps de travail aux services internes (9,7 %) que leurs collègues des arts et lettres (15,9 %) et des sciences humaines (13,2 %) (Test de Scheffé : 3 # 1, 2). Chose plus surprenante, ils investissent aussi une partie moindre de leur travail aux services externes à l'université (4,4 %) que leurs collègues des sciences humaines (6,3 %) et des sciences de la santé (6,3 %) (Test de Scheffé : 3 # 2, 4).

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons montré que la charge de travail des professeurs des universités québécoises avait varié, durant l'année universitaire 2002-2003, selon le domaine d'enseignement et de recherche; nous avons aussi établi que l'importance relative de certaines tâches, comme l'enseignement, l'encadrement des étudiants, les services internes et les services externes à l'université, avaient varié aussi, durant la même époque, en fonction des grands domaines d'enseignement et de recherche des professeurs. Toutefois, il n'en est pas de même pour les deux autres tâches : la recherche et le perfectionnement professionnel.

En fait, derrière ces chiffres pourraient se cacher des tâches et des activités fondamentalement différentes : la nature et les modes d'organisation du travail ne sont pas les mêmes dans tous les secteurs de l'université. Derrière certains mots employés par les professeurs pour décrire leurs tâches et activités se trouvent des réalités différentes modelées, en partie, par la spécificité incontournable des champs scientifiques, certains nouveaux, d'autres plusieurs fois millénaires, dont les professeurs ne constituent après tout qu'une partie, aussi importante que puisse être celle-ci. Bien plus, les professeurs savent qu'il y a quelque chose de commun, mais qu'il y a aussi des différences majeures entre des cours de base en mathématiques, en biologie ou en histoire de l'art. Il en est aussi de même pour la recherche universitaire menée en philosophie, en environnement, en histoire ou en gestion des ressources humaines. Enfin, en ce qui concerne l'encadrement des étudiants et les relations avec le milieu avoisinant, il est déjà reconnu que les traditions diffèrent aussi grandement d'un champ scientifique ou professionnel à l'autre.

CHAPITRE 15

APPORT DE LA VARIABLE

« ÉTAPE DE LA CARRIÈRE DES PROFESSEURS »

Présentation et justification de la variable

Nous avons vu dans le deuxième chapitre de cet ouvrage qu'il n'existait pas de consensus établi chez les spécialistes de l'étude du travail professoral concernant la façon de différencier les professeurs selon l'étape de la carrière. Nous avons présenté alors une typologie distinguant trois étapes dans la carrière des professeurs : les professeurs en début de carrière, c'est-à-dire les professeurs ayant six ans ou moins d'expérience dans un ou plusieurs établissements universitaires; les professeurs au cœur de leur carrière, c'est-à-dire ayant entre six et vingt-quatre ans d'expérience; les professeurs en fin de carrière ayant vingt-cinq ans ou plus d'expérience. Cette typologie a comme principale caractéristique de reconnaître toutes les années d'expérience acquises dans différents établissements universitaires au Québec et ailleurs. Dans le deuxième chapitre, nous avons aussi dégagé quelques caractéristiques des professeurs ayant atteint ces divers stades de carrière : âge, sexe, diplôme, etc.

Questions générales

Existe-t-il des différences importantes dans le travail des professeurs des universités québécoises selon l'étape de la carrière? En particulier, est-ce que les professeurs en début de carrière ont une charge de travail plus importante que leurs collègues des deux autres groupes? Accordent-ils à chacune de leurs tâches et aux activités qui les composent une place aussi importante, plus grande ou plus petite que celle accordée par leurs collègues qui sont parvenus au cœur ou à la fin de leur carrière?

Présentation et discussion des résultats

Le Tableau 15.1 présente diverses dimensions du travail des professeurs au cours de l'année universitaire 2002-2003 selon l'étape de la carrière, permettant de dégager d'abord des caractéristiques communes à tous les professeurs, puis d'identifier d'autres aspects de leur travail qui subissent des variations statistiquement significatives selon que les professeurs sont au début, au cœur ou à la fin de leur carrière.

15.1 Caractéristiques communes du travail des professeurs toutes étapes de carrière confondues

D'abord, il n'existe pas, pour l'année universitaire 2002-2003, de différence significative chez les professeurs au début, au cœur et à la fin de leur carrière quant aux sept dimensions suivantes de leur travail :

- le nombre moyen d'heures par semaine qu'ils investissent dans leur travail;
- le nombre de cours donnés;
- la proportion des professeurs ayant obtenu au moins un dégrèvement d'enseignement (sans tenir compte des directeurs de département, qui sont rarement des professeurs en début de carrière);
- la proportion des cours donnés au 2^e et au 3^e cycle;
- la proportion de l'ensemble de leur travail qu'ils consacrent à l'encadrement des étudiants;
- la proportion de cet encadrement offert aux étudiants de 1^{er} cycle;
- la proportion de la tâche de recherche consacrée à la conception des projets de recherche, à la collecte, à l'analyse et à l'interprétation des données, et à la gestion courante de la tâche de recherche.

TABLEAU 15.1
Analyse de quelques aspects du travail des professeurs des universités québécoises
selon l'étape de leur carrière (année universitaire 2002-2003)

	6 ans et moins	De 7 à 24 ans	25 ans et plus	p	Test de Scheffé, s'il y a lieu
	1	2	3		
Nombre d'heures par semaine que les professeurs consacrent à leur travail sur une base annuelle	44,9	46,3	44,6	0,1430	*
Pourcentage du temps de travail que les professeurs consacrent à chacune de leurs tâches					
Enseignement	27,5	23,7	24,6	0,0500	1 # 2
Encadrement des étudiants	16,4	17,1	17,0	0,6529	*
Recherche	36,4	33,6	30,9	< 0,0017	1 # 3
Services internes à l'université	9,5	13,2	13,8	< 0,0002	1 # 2, 3
Services externes à l'université	4,5	6,1	5,9	0,0037	1 # 2
Perfectionnement	5,7	6,2	7,9	0,0012	1, 2 # 3
Importance de certaines activités					
<u>D'enseignement</u>					
Nombre de cours donnés par les professeurs	3,2	3,3	3,2	0,8035	*
Pourcentage des professeurs dégrevés d'enseignement (sans tenir compte des directeurs de département)	39,0	37,6	36,5	0,7959	*
Pourcentage des cours donnés aux 2 ^e et 3 ^e cycles	35,5	41,4	40,9	0,0747	*
<u>D'encadrement des étudiants</u>					
Pourcentage de l'encadrement au 1 ^{er} cycle	37,0	36,0	37,9	0,7361	*
<u>De recherche</u>					
Pourcentage de la recherche consacrée à la conception de projets	30,1	27,1	27,3	0,1089	*
Pourcentage de la recherche consacrée à la collecte, au traitement, à l'analyse et à l'interprétation des données	25,0	24,6	26,9	0,3403	*
Pourcentage de la recherche consacrée à la diffusion des résultats de la recherche	17,5	20,8	20,6	0,0066	1 # 2
Pourcentage de la recherche consacrée à l'élaboration technique des demandes de subvention	13,3	11,3	8,5	< 0,0001	1 # 2 et 3; 2 # 3
Pourcentage de la recherche consacrée aux activités de gestion courante	12,4	13,9	13,7	0,2403	*

*Aucune différence à $p < 0,05$

15.2 Caractéristiques particulières du travail des professeurs selon l'étape de la carrière

L'enquête de 2003 a montré aussi que les professeurs des universités québécoises consacrent une partie plus ou moins importante de leur charge de travail à cinq de leurs six tâches et à certaines activités de celles-ci selon qu'ils sont au début, au cœur ou à la fin de leur carrière.

□ Importance et composantes de l'enseignement

Bien qu'il ne soit pas établi que des différences existent selon l'étape de la carrière quant au nombre de cours que les professeurs donnent, quant à la proportion des professeurs dégrevés et quant à la proportion des cours donnés au 2^e et au 3^e cycle, il est démontré néanmoins que les professeurs en début de carrière consacrent une proportion plus grande de leur travail (27,5 %) à l'enseignement que leurs collègues parvenus au cœur de leur carrière (23,7 %) (Test de Scheffé : 1 # 2). Le temps consacré à la prestation directe d'enseignement étant le même, il s'ensuit que les professeurs en début de carrière consacrent plus de temps aux autres activités de la tâche d'enseignement : préparation, encadrement, évaluation, etc.

□ Importance et composantes de la recherche

Il est d'abord établi que les nouveaux professeurs consacrent une proportion plus grande de leur travail à la tâche de recherche (36,4 %) que leurs collègues en fin de carrière (30,9 %) (Test de Scheffé : 1 # 3). Ensuite, s'il n'existe pas de différence, selon l'étape de la carrière, quant à la proportion de la tâche de recherche que les professeurs consacrent à quatre des cinq activités constitutives de cette tâche, il est par contre démontré que les nouveaux professeurs consacrent une proportion plus grande de leur tâche de recherche à l'élaboration technique de demandes de subvention (13,3 %) que leurs collègues au cœur (11,3 %) ou à la fin de leur carrière (8,5 %) (Test de Scheffé : 1 # 2 et 3). En contrepartie, ils consacrent une proportion moindre de leur recherche à la diffusion des résultats de recherche (17,5 %) que leurs collègues parvenus au cœur de leur carrière (20,8 %) (Test de Scheffé : 1 # 2).

□ Importance des trois autres tâches

Il est établi dans un premier temps que les nouveaux professeurs consacrent une plus faible proportion de leur travail aux services internes à l'université (9,5 %) que leurs collègues des deux autres groupes (13,2 % et 13,8 %) (Test de Scheffé : 1 # 2 et 3). Il est démontré ensuite que les nouveaux professeurs investissent une plus faible

proportion de leur travail dans la tâche de services externes à l'université (4,5 %) que leurs collègues parvenus au cœur de leur carrière (6,1 %) (Test de Scheffé : 1 # 2). Enfin, on découvre aussi que les nouveaux professeurs consacrent une proportion plus faible de leur travail à leur perfectionnement (5,7 %) que leurs collègues en fin de carrière (7,9 %) (Test de Scheffé : 1 # 3).

Conclusion

Ce chapitre a permis de dégager deux éléments principaux du travail professoral. Nous avons d'abord identifié sept dimensions de ce travail où il n'existe pas de différence significative selon que les professeurs sont parvenus à différentes étapes de leur carrière. Nous en isolons deux, particulièrement importantes : la charge temporelle de travail et le nombre de cours donnés sur une base annuelle. C'est dire que n'est pas confirmée l'idée, si souvent entendue dans le monde universitaire, que les professeurs en début de carrière travaillent plus et que leurs collègues en fin de carrière ont une moins lourde charge de travail.

Mais nous avons aussi analysé d'autres dimensions du travail ayant comme caractéristique de varier selon l'étape de la carrière. Par exemple, l'enseignement et la recherche ont une plus grande importance dans le travail professoral au début qu'au cœur de la carrière. Au contraire, donnée paradoxale sans être contradictoire, le perfectionnement professionnel occupe une part plus petite du travail chez les professeurs au début et au cœur de leur carrière que chez leurs collègues en fin de carrière.

CHAPITRE 16

APPORT DE LA VARIABLE

« SEXE DES PROFESSEURS »

Présentation et justification de la variable

Dans le contexte actuel, il serait quasi impossible de procéder à l'étude du travail des professeurs des universités québécoises sans porter une attention particulière aux différences observées dans le travail des professeurs féminins et masculins. Toutefois, une telle opération implique une difficulté particulière : les professeurs féminins ne se répartissent pas également dans tous les domaines d'enseignement et de recherche, comme nous l'avons signalé au chapitre 2. Selon des données de l'EPE de la CRÉPUQ, couvrant l'année universitaire 2001-2002, elles sont majoritaires dans un seul domaine, le domaine paramédical, dont font partie les sciences infirmières (73 %). Elles représentent aussi quelque 40 % des professeurs en lettres (43,7 %), en sciences de l'éducation (42,1 %) et en arts (41,6 %). En sciences pures et appliquées, elles ne représentent que 13,5 % et 12,8 % du corps professoral. Enfin, dans les autres secteurs d'enseignement et de recherche, elles représentent de 23 % à 33 % de l'ensemble des professeurs. Cette donnée signifie que certaines différences observées entre les professeurs des deux sexes pourraient venir des différents domaines d'enseignement et de recherche dans lesquels les professeurs féminins travaillent. C'est une limite à cette recherche.

Questions générales

Existe-t-il des différences importantes dans le travail des professeurs des universités québécoises selon que ceux-ci sont de sexe féminin ou masculin? Les professeurs travaillent-elles plus ou moins que leurs collègues masculins? Consacrent-elles la même proportion de leur travail à chacune de leurs tâches et la même proportion de chacune de leurs tâches aux activités constitutives de ces dernières?

Présentation et discussion des résultats

Le Tableau 16.1 analyse diverses dimensions du travail des professeurs au cours de l'année universitaire 2002-2003. Il permet à la fois de dégager les caractéristiques communes du travail des professeurs des deux sexes et d'identifier les quelques aspects du travail où existent des différences selon le sexe des professeurs.

TABLEAU 16.1
Analyse de quelques aspects du travail des professeurs
des universités québécoises selon qu'ils sont de sexe féminin ou masculin
(année universitaire 2002-2003)

	Femme	Homme	F	p
Nombre d'heures par semaine que les professeurs consacrent à leur travail sur une base annuelle				
	46,0	45,2	-0,95	0,3449
Pourcentage du temps de travail que les professeurs consacrent à chacune de leurs tâches				
Enseignement	24,7	25,2	0,50	0,6150
Encadrement des étudiants	16,6	17,0	0,54	0,5911
Recherche	33,8	33,7	-0,03	0,9755
Services internes à l'université	13,6	11,7	-1,97	0,0495
Services externes à l'université	5,5	5,7	-0,40	0,6858
Perfectionnement	5,6	6,8	2,87	0,0043
Importance de certaines activités				
<u>D'enseignement</u>				
Nombre de cours donnés par les professeurs	3,2	3,3	-2,06	0,0404
Pourcentage des professeurs dégrevés d'enseignement (sans tenir compte des directeurs de département)	44,5	34,8	10,5	0,0011
Pourcentage des cours donnés aux 2 ^e et 3 ^e cycles	38,3	40,0	0,61	0,5402
<u>D'encadrement des étudiants</u>				
Pourcentage de l'encadrement au 1 ^{er} cycle	42,8	40,6	-1,00	0,3163
<u>De recherche</u>				
Pourcentage de la recherche consacrée à la conception de projets	25,6	29,1	2,58	0,0102
Pourcentage de la recherche consacrée à la collecte, au traitement, à l'analyse et à l'interprétation des données	26,1	24,9	-0,86	0,3922
Pourcentage de la recherche consacrée à la diffusion des résultats de la recherche	21,0	19,2	-1,70	0,0904
Pourcentage de la recherche consacrée à l'élaboration technique des demandes de subvention	11,4	11,3	-0,11	0,9140
Pourcentage de la recherche consacrée aux activités de gestion courante	13,3	13,6	0,61	0,5396

*Aucune différence à $p < 0,05$

16.1 Caractéristiques communes du travail des professeurs féminins et masculins

D'abord, il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les professeurs des deux sexes quant aux dimensions suivantes de leur travail :

- ❑ le nombre d'heures par semaine qu'elles et qu'ils consacrent à leur travail;
- ❑ l'importance relative qu'elles et qu'ils accordent à quatre de leurs six tâches, soit l'enseignement, l'encadrement des étudiants, la recherche et les services externes à l'université;
- ❑ la proportion des cours donnés aux 2^e et 3^e cycles par les professeurs des deux sexes;
- ❑ la proportion de l'encadrement des étudiants qu'elles et qu'ils leur accordent au 1^{er} cycle;
- ❑ l'importance relative qu'elles et qu'ils accordent à quatre des cinq activités de la tâche de recherche.

16.2 Caractéristiques particulières du travail des professeurs féminins

L'enquête de 2003 montre que d'autres facettes du travail professoral changent selon le sexe des professeurs.

❑ Importance et composantes de l'enseignement

Au cours de l'année 2002-2003, plus de professeurs féminins ont été dégrevés d'enseignement pour se consacrer à d'autres tâches (44,5 %) que leurs collègues masculins (34,8 %) ($F = 10,5$ $p = 0,0011$) et, par le fait même, les professeurs ont donné moins de cours (3,2 cours) que leurs confrères (3,3 cours) ($F = 2,06$ $p = 0,0404$). Comme elles consacrent la même proportion de leur travail à l'enseignement que leurs confrères, on peut en déduire qu'elles consacrent globalement plus de temps que leurs collègues masculins aux autres activités de la tâche d'enseignement que la prestation directe de cours. Une prochaine enquête pourrait permettre de démontrer de façon empirique que les professeurs féminins consacrent une proportion plus grande de leur tâche d'enseignement à la préparation des cours et à l'encadrement des étudiants que leurs collègues masculins.

❑ Importance et composantes de la recherche

Nous avons appris aussi que les professeurs féminins des universités québécoises ont consacré en 2002-2003 une proportion moindre de leur recherche à la conception de projets (25,6 %) que leurs collègues masculins (29,1 %) ($F = 2,58$ $p = 0,0102$). Ce phénomène reste cependant à expliquer.

❑ Importance des services internes à l'université et du perfectionnement professionnel

D'abord, conformément à ce que l'on entend souvent dire, les données de l'enquête de 2003 montrent que les professeurs féminins consacrent une proportion plus grande de leur temps de travail à la tâche de services internes à l'université (13,6 %) que leur collègues masculins (11,7 %) ($F = -1,87$ $p = 0,0495$). Mais, nous y apprenons aussi que les professeurs féminins, pour compenser, consacrent une proportion moindre de leur travail à leur perfectionnement professionnel (5,6 %) que leurs collègues masculins (6,8 %) ($F = 2,87$ $p = 0,0043$).

Conclusion

Ce chapitre a permis d'établir qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative quant à la charge temporelle de travail et à l'importance relative que les professeurs des deux sexes accordent à quatre de leurs six tâches, soit l'enseignement, l'encadrement des étudiants, la recherche et les services externes à l'université. Les professeurs féminins accordent cependant une importance plus grande aux services internes et consacrent une proportion plus faible de leur travail à leur perfectionnement professionnel que leurs collègues masculins. Toujours par rapport à leurs collègues masculins, elles sont plus nombreuses à être dégrevées d'enseignement et elles donnent aussi moins de cours, consacrant donc probablement plus de temps aux autres activités de la tâche d'enseignement que la prestation de cours. Enfin, nous avons aussi mis en relief que les professeurs féminins accordent une moins grande importance dans leur tâche de recherche à la conception de projets. Ce phénomène reste cependant à expliquer.

CONCLUSION

Dans *Le travail professoral remesuré, unité et diversité* (1994), l'équipe de recherche de l'Université du Québec concluait ainsi l'analyse des résultats de l'enquête de 1991 :

[...] ces multiples constats de diversité ne nous ont pas conduits au scepticisme ou à déclarer que le travail professoral est trop complexe et riche pour être décrit, expliqué et géré. Au contraire, cet ouvrage a permis de montrer que ce travail peut être étudié de façon systématique et qu'il est possible et pertinent de prendre les mesures qui s'imposent afin de le mieux gérer. Nous en concluons que c'est par un réaménagement des tâches ou par une réorganisation du travail des professeurs fondée sur la reconnaissance de cette diversité que l'université peut améliorer la qualité de ses services (p. 389).

Il faut donc une fois pour toutes que les acteurs cessent de percevoir les professeurs des universités québécoises comme un groupe homogène et prennent les moyens qui s'imposent pour gérer la diversité du travail professoral de façon flexible et efficiente. L'organisation universitaire en est de par sa nature condamnée. La reconnaissance de la diversité des professeurs, de leur travail, de ses composantes, de son organisation et de leurs diverses opinions concernant celui-ci constitue donc la base d'une future intervention judicieuse permettant de réconcilier les besoins considérables et divers de l'établissement universitaire et de la société, d'une part, et la qualité de vie et la satisfaction au travail des professeurs, d'autre part (p. 400-401).

Ces conclusions nous apparaissent aujourd'hui toujours valables. Mais l'enquête menée en 2003 a fourni pour la première fois des données longitudinales à douze ans d'intervalle sur plusieurs aspects du travail des professeurs des universités québécoises. Elle a permis de comparer l'évolution de plusieurs données et d'identifier aussi de nouveaux phénomènes qui n'étaient pas ressortis de l'enquête de 1991. Il n'était certes pas facile, dans ce rapport, d'analyser en même temps la grande diversité que l'on retrouve dans le travail des professeurs, de faire ressortir la continuité et d'identifier parallèlement les transformations survenues dans ce domaine au cours des douze dernières années. Mais, il s'avère encore plus difficile, en guise de conclusion, de ramasser les principales données colligées sur ces trois dimensions tout le long de cet ouvrage. Pour ce faire, nous retenons treize sous-objets d'étude classés en trois grandes catégories : le contexte et les caractéristiques générales du travail, la nature et l'importance de chacune des tâches, l'aménagement et l'intégration des composantes du travail. La première catégorie se compose de cinq thèmes : 1) les principales caractéristiques du contexte dans lequel travaillent les professeurs; 2) la composition et l'évolution du corps professoral; 3) la

charge temporelle de travail; 4) l'importance relative des tâches; 5) les opinions des professeurs concernant leur satisfaction au travail et l'évolution de leur travail. La deuxième se divise en six parties, chacune étant consacrée à dégager les éléments les plus importants d'une des tâches. Enfin, la dernière analyse le caractère plus ou moins intégré des tâches et des activités et montre la diversité des constellations de travail et, conséquemment, l'existence, au sein de l'établissement universitaire, de plusieurs types de professeurs.

1. Contexte et caractéristiques du travail professoral

□ Caractéristiques du contexte dans lequel travaillent les professeurs

Dans le premier chapitre, nous avons d'abord comparé l'évolution du nombre de professeurs, du nombre des programmes des cycles supérieurs, du nombre d'étudiants et des montants des subventions et des contrats de recherche, découvrant que, de 1990 à 2000, le corps professoral a diminué de 4 %, alors que se sont accrues les exigences de l'enseignement aux 2^e et 3^e cycles, de la recherche et de la direction de la recherche. Rejetant au départ toute approche déterministe, nous avons ensuite retracé l'existence parallèle de forces de changement et de stabilité, en équilibre instable, susceptibles d'agir sur l'établissement universitaire et sur le travail des professeurs. Nous avons montré que, dans le cadre de l'économie du savoir, des pressions se sont fait sentir sur l'université, les professeurs et leur travail pour développer la recherche à portée socioéconomique et les services externes à l'université. Nous avons aussi identifié la révolution technologique en cours comme un des agents importants de la transformation du travail professoral et principalement des tâches premières d'enseignement et de recherche. Nous sommes conscients cependant de la nature et des limites de ces analyses : les conséquences de ces diverses forces sur le travail professoral restent à établir de façon empirique.

□ Composition du corps professoral

Le deuxième chapitre a montré qu'au cours des douze dernières années le corps professoral des universités québécoises a évolué dans sa composition même : entre autres, il est devenu un peu plus francophone, il a vieilli et il a fait, bien que lentement, une place plus grande aux professeurs féminins. Au sein des échantillons des professeurs ayant participé aux enquêtes de 1991 à 2003, la proportion des professeurs au cœur de leur carrière est passée de 60 % à 46 %. Les pourcentages des professeurs en début et en fin de carrière se sont accrues, pour leur part, de 5,9 et de 8,6 % respectivement, pour représenter 31,6 % et 22,7 % des répondants (Tableau 2.5). Ce déséquilibre n'est pas un incident. C'est une conséquence normale de l'histoire du recrutement, par vague, des professeurs, lié principalement à la situation financière des universités et aux programmes incitatifs de retraites anticipées.

❑ Charge temporelle de travail

Le troisième chapitre nous a appris que, déjà élevée en 1990-1991 (46,5 heures en moyenne par semaine), la charge de travail des professeurs des universités québécoises n'a pas changé de façon importante douze ans plus tard. Ceux-ci ont dit avoir consacré sur une base annuelle 45,5 heures en moyenne par semaine à leur travail durant l'année universitaire 2002-2003. De plus, cette charge reste toujours fort inégalement répartie entre eux : en effet, en 2002-2003, 10 % des professeurs, selon leur témoignage, consacraient moins de 30 heures en moyenne par semaine à leur travail, alors que 39 % disent lui avoir consacré 50 heures ou plus, dont 12 %, 60 heures ou plus. Il n'existe pas non plus de différence significative dans la charge temporelle de travail des professeurs selon le type d'établissement d'appartenance, l'étape de la carrière et le sexe. Il existe cependant des variations dans la charge temporelle de travail des professeurs selon les grands domaines d'enseignement et de recherche, les professeurs en arts et en lettres ayant des charges temporelles de travail inférieures à celles de leurs collègues des sciences humaines et des sciences pures et appliquées (Tableau 14.1).

À la fin de cette étude, nous n'hésitons pas à prendre position face aux deux problèmes identifiés. La charge temporelle de travail étant lourde et ayant peu changé au cours des douze dernières années, nous pensons que toute stratégie visant à accroître la charge temporelle moyenne de travail des professeurs des universités québécoises n'est pas pertinente et est vouée à l'échec. Ce n'est pas en augmentant le nombre d'heures de travail des professeurs que l'on pourra augmenter leur productivité. Si l'augmentation de la productivité est nécessaire, elle passera plutôt par la réorganisation du travail et par un meilleur soutien des personnels auxiliaires, permettant aux professeurs de se concentrer sur l'essentiel de leur travail. Nous pensons aussi que les universités devraient intervenir, bien qu'avec beaucoup de prudence et de doigté, pour obtenir une meilleure contribution au travail des professeurs qui reconnaissent ne consacrer que peu de temps à celui-ci et mettre en garde ceux qui ont des semaines trop lourdes, sources éventuelles de tensions et de malaises psychologiques.

❑ Importance relative des tâches

En quelque douze ans, la tâche de recherche a pris plus d'importance (2,8 %), alors que l'enseignement et les services internes à l'université ont diminué de plus de 2 % et que les services externes et le perfectionnement professionnel ont été aussi légèrement réduits. Enfin, les enquêtes de 1991 et de 2003 ayant défini de façon différente la tâche d'encadrement, il est impossible de démontrer que celle-ci s'est accrue ou a diminué au cours des dernières années. Elle a dû cependant s'accroître. Certains s'inquiéteront de la diminution de l'importance de l'enseignement, si minime soit-elle. D'autres se réjouiront de la perte d'importance de la fonction de services internes à l'université. En fait, la présence des directeurs de département au sein de l'échantillon aurait probablement suffi à accroître l'importance de cette tâche jusqu'à un pourcentage semblable à celui de 1991. Chose certaine, nonobstant cette évolution, un phénomène

essentiel existe toujours : toutes les tâches étaient en 1990-1991 et sont encore en 2002-2003 modulées. L'enseignement, par des règles ou des traditions d'établissement et facultaires; les autres, par les préférences et le libre choix des professeurs, sur une base individuelle, agissant selon leurs goûts, leurs besoins, leurs intérêts et leur conception de l'université, de leur travail et de leur carrière.

Nous estimons, pour notre part, que la répartition du travail des professeurs entre leurs différentes tâches était en 1991 et reste encore en 2003 correcte. Mais, faute de critères précis, nous sommes incapables de dire quelle serait la répartition idéale moyenne du travail entre les différentes tâches.

❑ Opinions des professeurs concernant leur satisfaction au travail et l'évolution de leur travail

En 2002-2003, 86 % des professeurs des universités québécoises se sont dits satisfaits de leur travail en donnant leur accord à un énoncé disant qu'ils choisiraient de nouveau une carrière de professeur s'ils avaient à tout recommencer. Pourtant, 86 % des professeurs estiment que leur travail s'est complexifié et 88 %, qu'il s'est alourdi, alors qu'il est pourtant établi que la charge temporelle de leur travail a peu changé de 1990-1991 à 2003-2003. En somme, les professeurs, en forte majorité, trouvent leur travail complexe et lourd, mais sont néanmoins satisfaits de celui-ci. Ils refusent d'ailleurs d'opposer ces diverses notions.

2. Nature et importance de chacune des tâches

❑ Enseignement

Les professeurs des universités québécoises ont des opinions à la fois différenciées et nuancées concernant la place qu'occupe l'enseignement dans leur travail. D'abord, les deux tiers de ceux-ci disent que l'enseignement a été leur tâche la plus importante durant les sessions régulières d'automne 2002 et d'hiver 2003. C'est dire, tout de même, qu'un tiers des professeurs sont d'avis contraire. Ce n'est pas quantité négligeable. Ensuite, ce sont 45 % des professeurs qui nous disent que, dans la conception de leur travail, l'enseignement est la tâche la plus importante, une plus grande proportion, soit 55 %, disant le contraire, probablement parce qu'ils accordent à la recherche la première place ou parce qu'ils situent à égalité ces deux tâches principales. Enfin, 80 % des professeurs pensent que la recherche est plus importante que l'enseignement pour la progression de leur carrière. C'est dire inexorablement que 20 % ne sont pas du même avis.

Les résultats de deux enquêtes nous ont aussi appris que les professeurs ont consacré 27,2 % et 25,0 % de leur travail à l'enseignement en 1990-1991 et en 2002-2003. Toutefois, au cours des sessions régulières d'automne et d'hiver, la tâche d'enseignement représentait 32,2 % du travail en 1990-1991 et 33,8 % en 2002-2003. Comme il s'agit d'estimations, cette différence reste minime. Mais nous avons appris aussi qu'en 2002-2003 près de 40 % de l'enseignement des professeurs se faisait au 2^e et au 3^e cycle, soit 6 % de plus qu'en 1990-1991. Ce phénomène avait été prévu, attendu l'augmentation des programmes de 2^e et de 3^e cycle et du nombre d'étudiants à ces cycles supérieurs.

À un autre niveau d'analyse, nous avons découvert que les professeurs des établissements principalement de 2^e et de 3^e cycle consacrent une proportion moins importante de leur travail à la tâche d'enseignement que leurs collègues des autres établissements. Il en est aussi de même pour les professeurs en sciences de la santé par rapport à leurs collègues des trois autres grands domaines d'enseignement et de recherche. Enfin, les professeurs en début de carrière investissent dans cette tâche d'enseignement une proportion plus grande de leur travail que leurs collègues étant parvenus au cœur de leur carrière.

Si les professeurs des universités québécoises perçoivent, à 94 %, leur enseignement comme une transmission de connaissances spécialisées, ils disent aussi, à 89 %, situer leur enseignement dans le cadre d'un ou de plusieurs programmes et ils affirment, à 94 %, adapter leur enseignement en fonction des besoins particuliers des étudiants. Ils jugent aussi, à 90 %, important le développement d'instruments pédagogiques et, à 86 %, importante l'utilisation de plusieurs méthodes d'évaluation des apprentissages. Ce sont pour nous d'importants indicateurs de l'engagement des professeurs dans cette tâche et, conséquemment, de la qualité de l'enseignement universitaire.

Pour ce qui concerne les méthodes d'enseignement, ce sont près de 90 % des professeurs qui disent privilégier l'enseignement magistral; plus de 80 %, les travaux pratiques; plus de 60 %, le travail en équipe et près de 70 %, les discussions en groupes. Bien plus, l'enseignement individualisé et l'enseignement par projets sont aussi privilégiés par tout près de 45 % des professeurs. On peut même penser, sans pouvoir le démontrer par des données empiriques, que les professeurs ont diversifié de façon importante leurs méthodes d'enseignement au cours des dernières années.

Appelés aussi à définir la nature et l'importance des TIC au sein de leur tâche d'enseignement, les professeurs jugent, à 78 %, très utiles et utiles les TIC pour la préparation de leurs cours, sans être majoritaires à penser, pour autant, que celles-ci ont modifié leur tâche d'enseignement (45 %) et allégé celle-ci (33 %). Ils pensent cependant, à 58 %, que les TIC rendent leur tâche d'enseignement plus satisfaisante et, à 60 %, qu'elles soutiennent l'intérêt des étudiants.

En somme, au-delà du temps qui lui est consacré, la tâche d'enseignement s'est transformée de façon importante au cours des douze dernières années, ne serait-ce qu'à cause de la diversification des clientèles et des méthodes pédagogiques, et du développement des TIC.

❑ **Encadrement des étudiants**

Cette tâche a été définie de façon différente dans les enquêtes de 1991 et de 2003, rendant impossible toute comparaison. Durant l'année universitaire 2002-2003, cette tâche occupait 7,8 heures par semaine, représentant 17 % de l'ensemble du travail. Elle était donc la troisième en importance, se situant après la recherche (33,8 %) et l'enseignement (25,0 %).

Selon le témoignage des professeurs, cette tâche était réalisée, durant l'année universitaire 2002-2003, à 54 % auprès des étudiants des 2^e et 3^e cycles. C'est probablement une des raisons pour lesquelles les professeurs des établissements principalement de 2^e et de 3^e cycle investissent en moyenne par semaine une proportion plus grande de leur temps de travail dans cette tâche que leurs collègues des autres établissements moins développés en matière d'études supérieures. S'il n'existe pas de différence quant à la proportion de leur travail que les professeurs disent consacrer à cette tâche, selon les étapes de leur carrière, il est établi, par contre, que cette tâche varie selon que les professeurs travaillent dans différents grands domaines d'enseignement et de recherche. La proportion du temps de travail consacré à l'encadrement des étudiants est plus grande en sciences pures et appliquées et en sciences de la santé qu'en sciences humaines et en arts et lettres.

Si la moyenne de thèses et de mémoires dirigés par les professeurs a peu changé à douze ans d'intervalle, la codirection semble s'être développée. Enfin, au cours de l'année universitaire 2002-2003, 65 % des professeurs disent avoir dirigé seuls ou en codirection au moins une thèse de doctorat, et 84 %, au moins un mémoire de maîtrise (Tableau 6.10).

❑ **Recherche**

Tant en 1990-1991 qu'en 2002-2003, la tâche de recherche était la plus importante des six tâches des professeurs. La tâche de recherche s'est accrue encore au cours des douze dernières années et représentait, durant l'année universitaire 2002-2003, près de seize heures de travail en moyenne par semaine, soit plus du tiers de la tâche professorale. Ce sont aussi plus de 80 % des professeurs qui disent avoir participé à un collectif de recherche et, près de 50 %, au-delà du financement, à un projet de recherche impliquant un partenaire externe à l'université. Près de 80 % des professeurs disent aussi avoir participé à un projet de recherche subventionnée. Enfin, *grosso modo*, un professeur sur deux estime importante la dimension internationale de sa recherche.

Il n'est pas démontré cependant que l'importance de la tâche de recherche varie selon le type d'établissement dans lequel les professeurs travaillent, ni selon le domaine d'enseignement et de recherche et le sexe des professeurs. Elle occupe cependant une plus grande partie du travail chez les professeurs en début de carrière que chez leurs collègues en fin de carrière.

De plus, au-delà de ces mesures, c'est la nature même de la recherche universitaire qui a été modifiée de façon substantielle au cours des dernières années : elle est devenue plus diversifiée, plus appliquée, plus collective et menée davantage en collaboration avec des partenaires externes à l'université.

❑ **Services internes à l'université**

Cette tâche a perdu près de 3 % de son importance au cours des douze dernières années. Elle occupait, en 2002-2003, 5,7 heures en moyenne par semaine, soit 12 % du travail des professeurs. Elle se caractérise particulièrement par sa grande diversité. Ce sont 48 % des professeurs qui occupent un poste de gestion, alors que les activités de gestion ne représentent cependant que le quart de l'importance de cette tâche. C'est dire la diversité des activités de cette tâche et leur importance : participation à des instances et à des comités de travail, activités de coordination pédagogique, gestion de la recherche, implication dans certains processus d'évaluation, gestions courantes, activités syndicales, etc. Enfin, il n'est pas démontré que l'importance de la tâche de services internes à l'université varie d'un type d'établissement à l'autre. Son importance diffère cependant selon le domaine d'enseignement et de recherche des professeurs et selon l'étape de la carrière. Elle est plus importante aussi chez les professeurs féminins que chez leurs collègues de l'autre sexe.

❑ **Services externes à l'université**

Contrairement aux prévisions issues de l'analyse de l'environnement externe, l'enquête de 2003 n'a pas permis d'établir que cette tâche représentait une plus grande proportion du travail professoral en 2002-2003 qu'en 1990-1991 : la tâche de services externes à l'université représentait 5,8 % du travail en 2002-2003, alors qu'elle constituait 6,9 % du travail en 1990-1991. Cette différence est sans doute minime. En tout cas, l'augmentation prévue n'est pas au rendez-vous. De plus, il n'est pas démontré que l'importance relative de cette tâche varie selon le type d'établissement d'appartenance ni selon le sexe. Il est établi cependant que celle-ci varie selon le domaine d'enseignement et de recherche et selon l'étape de la carrière.

Les deux plus importantes activités de cette tâche sont les travaux d'expertise et la participation des professeurs en tant que gestionnaires ou membres actifs de comités de travail d'organismes externes à l'université. Les revues scientifiques, les associations scientifiques et professionnelles et les organismes subventionnaires de la recherche peuvent compter sur l'aide de la très grande majorité des professeurs des universités québécoises. Enfin, si 60 % des professeurs considèrent comme très important et assez important l'approfondissement de la recherche en vue d'applications futures, 16 % seulement jugent très importante ou importante la commercialisation de la recherche.

❑ **Perfectionnement professionnel**

Contrairement à ce que laisse prévoir notre analyse de la société et de l'économie du savoir, la tâche de perfectionnement des professeurs a légèrement diminué de l'enquête de 1991 à celle de 2003, passant de 7,3 % à 6,5 % de l'ensemble du travail et de 3,2 heures en moyenne par semaine à 2,9 heures. Cette différence est minime et de peu d'intérêt. Élément plus important, cette donnée ne nous indique pas que les professeurs consacrent plus de temps et une proportion plus grande de leur temps à cette tâche de perfectionnement professionnel, alors que les connaissances évoluent à un rythme sans précédent et que les besoins des professeurs en matière de mise à jour et de développement ne cessent de croître. D'ailleurs, 70 % des professeurs se sont dits d'accord avec un énoncé disant qu'ils n'ont pas assez de temps à consacrer à leur perfectionnement.

Pour la très grande majorité des professeurs, cette tâche vise d'abord à mettre à jour leurs connaissances aux fins d'enseignement et de recherche et à améliorer leurs méthodes d'enseignement et leurs techniques de recherche. Mais plus de 40 % des professeurs disent aussi que leur perfectionnement vise à assurer le développement de leur propre culture.

C'est 46 % de cette tâche de perfectionnement professionnel que les professeurs disent mener de façon personnelle, grâce à des lectures et à la consultation d'autres sources d'informations. Ils consacrent aussi 23 % de cette tâche à des congrès, à des symposiums et à des colloques; 17 %, à des rencontres avec des collègues; 6 %, à des échanges de vues avec des gens du milieu socioéconomique. Selon leur témoignage, 6 % seulement du perfectionnement professionnel des professeurs des universités du Québec est acquis grâce à des activités formelles de formation en groupe.

Enfin, il n'est pas démontré que l'importance de la tâche de perfectionnement professionnel varie selon le type d'établissement d'appartenance et le domaine d'enseignement et de recherche. Il est établi cependant qu'une partie plus importante du travail est consacrée à cette tâche chez les professeurs en fin de carrière que chez leurs collègues au début ou au cœur de leur carrière. Enfin, les professeurs féminins consacrent moins de temps à leur perfectionnement que leurs collègues masculins.

3. Aménagement et intégration des composantes du travail professoral

□ Caractère plus ou moins intégré des tâches

De nombreuses données colligées à l'hiver 2003 montrent que les professeurs des universités québécoises ont des opinions diverses concernant l'intégration de leurs tâches. Par exemple, 57 % de ceux-ci estiment que leurs tâches sont difficiles à intégrer; 47 %, que l'enseignement et la recherche s'articulent mal; 54 %, qu'il est difficile de se consacrer à l'enseignement et à la recherche compte tenu de la lourdeur des services internes à l'université. Mais c'est dire aussi que 43 %, 53 % et 46 % des professeurs prennent des positions opposées à celles-ci. Selon ces données, les professeurs auraient tendance à se diviser en deux groupes défendant des opinions différentes quant à ces dimensions de leurs tâches. Cette absence de consensus au sein du corps professoral rend difficiles des interventions majeures dans ce domaine et, à ce titre, favorise un certain *statu quo*.

□ Diversité des constellations de travail et des types de professeurs

D'abord, par rapport à la première typologie, 52 % des professeurs des universités du Québec en 1990-1991 et 58 % en 2002-2003 ont choisi de ne pas se définir comme enseignants et chercheurs. Dans la seconde, bâtie après coup par les chercheurs, 18 % seulement des professeurs ont été classés comme enseignants et chercheurs en 1991 et 31 % en 2003. La gestion des affaires universitaires occupe aussi une place de plus en plus importante dans la façon dont les professeurs se définissent en fonction de l'importance qu'ils accordent à leurs différentes tâches. En somme, deux enquêtes ont permis d'établir qu'il existait, au sein du corps professoral, différents types de professeurs : c'est maintenant un fait indubitable. Il n'est pas pour autant facile d'en tirer les conclusions conséquentes, tant pour ce qui concerne les composantes du travail individuel des professeurs que pour les diverses fonctions de la gestion du personnel professoral : organisation du travail, dotation, évaluation du rendement, rémunération, etc.

Pour notre part, sans nous prononcer directement en faveur de la reconnaissance de plusieurs types de professeurs, nous nous inquiétons de voir si peu de nouveaux professeurs valoriser au premier chef l'enseignement.

Au cours de l'enquête de 2003, on a pu observer des variations quant à la charge temporelle de travail, à l'importance relative des différentes tâches et activités et aux opinions des professeurs concernant divers aspects de leur travail, selon le type d'établissement d'appartenance, le domaine d'enseignement et de recherche, l'étape de la carrière et le sexe. Ces données ne doivent pas cependant nous induire en erreur. Il est probable que les principales variations observées dans le travail professoral découlent de facteurs individuels et situationnels qui ne sont pas faciles à identifier de façon fine. L'explication est simple : l'organisation du travail des professeurs leur permet de définir eux-mêmes le temps qu'ils consacrent à leur travail et de choisir les tâches et activités qu'ils privilégient. Ils le font spontanément, sans avoir à se justifier au jour le jour. Ils répondent globalement de leur travail auprès des étudiants, des organismes subventionnaires et, dans la plupart des établissements, auprès de leurs collègues dans le cadre de processus d'évaluation formelle.

L'enquête de 2003 montre aussi que les professeurs des universités québécoises n'ont pas à rougir de leur charge de travail et de la façon dont ils remplissent leurs tâches. Leur travail est riche, complexe, lourd et exigeant et ils sont nombreux aussi à reconnaître avoir une certaine difficulté à intégrer leurs différentes tâches.

Ces données connues, tous se posent les mêmes questions. Doit-on et peut-on intervenir pour changer cette situation? Qui peut le faire? Le gouvernement? Les établissements? Les facultés? Les départements ou autres unités de rattachement des professeurs? Les professeurs? Leur syndicat ou leur association?

Il est probable que tous les professeurs des universités québécoises ne donneront pas la même réponse à ces questions. Pour certains, le travail professoral est l'inévitable résultante d'une organisation du travail plusieurs fois millénaire, ayant déjà fait ses preuves et étant fondée sur les valeurs universitaires imprescriptibles de liberté, de qualité et d'obligation de rendre des comptes. Pour beaucoup d'entre eux, malgré certaines lacunes, l'organisation actuelle du travail est le meilleur système possible. D'autres, dont nous faisons partie, se montrent plus critiques et souhaiteraient des réformes. Ces deux approches sont, pour nous, plus complémentaires qu'opposées. Il est possible, en effet, de reconnaître la pertinence d'un système et de travailler à l'améliorer. Enfin, nous pensons pour notre part que les unités de base responsables en premier lieu de la gestion professorale devraient jouer à ce sujet un rôle de premier plan.

Bibliographie sélective

Les principaux ouvrages portant sur le travail des professeurs des universités québécoises :

- Bertrand, Denis et Gandayi Gabudisa Busugutsala (1995). *L'université québécoise du troisième type : dynamique vers l'an 2010*. Sainte-Foy : Université du Québec, Groupe de recherche sur l'enseignement supérieur, 134 p.
- Bertrand, Denis, Gandayi Gabudisa Busugutsala et Denis Rhéaume (1997). *Nouvelles balises pour la réorganisation de la fonction enseignement de premier cycle dans les universités québécoises francophones*. Équipe de recherche sur l'organisation de la fonction enseignement à l'université (EROFEU), 82 p.
- Bertrand, Denis, Roland Foucher, Réal Jacob, Bruno Fabi et Paul Beaulieu (1994). *Le travail professoral remesuré : unité et diversité*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 446 p.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2003). *Données statistiques sur le corps professoral*. Montréal : CREPUQ, compilation spéciale faite sur demande.
- Durand, Claire et Jean-Sébastien Bargiel (1999). *Consultations sur les conditions de travail des professeurs de l'Université de Montréal en 1998*. Rapport présenté au Syndicat général des professeurs de l'Université de Montréal (SGPUM). 125 p.
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (2000). *La commercialisation de la recherche et de l'expertise universitaires dans les universités québécoises* ». Montréal : La Fédération, 91 p.
- Godin, Benoît et Yves Gingras (1999). « L'impact de la recherche en partenariat sur la production scientifique ». *Dossier de la recherche*, juillet, vol. 3, n° 3, p. 1-8.
- Québec. Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Les universités à l'heure du partenariat*. Sainte-Foy : Le Conseil, 125 p.
- Québec. Ministère de l'Éducation (2002). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2002*. Québec : Le Ministère, 140 p.
- Québec. Ministère de l'Éducation (2003). *Données statistiques sur l'évolution des clientèles étudiantes; données statistiques sur les subventions et les contrats de recherche*. Québec : Le Ministère, compilations spéciales fournies sur demande.

Québec. Ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie (2001). *Savoir changer le monde : Politique québécoise de la science et de l'innovation*. Québec : Le Ministère, 169 p.

Rhéaume, Denis et Denis Bertrand (1998B). *Plaidoyer pour un nouveau cadre organisationnel de l'enseignement au premier cycle*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Équipe de recherche sur l'organisation de la fonction enseignement à l'université (EROFEU), 15 p.

Quelques ouvrages traitant du travail professoral dans d'autres systèmes universitaires :

Barnett, Ronald (1992). « Linking Teaching and Research ». *Journal of Higher Education*, vol. 63, n° 6, p. 619-636.

Barr, Robert-John et John Tagg (1995). « From Teaching to Learning, A New Paradigm for Undergraduate Education ». *Change*, November–December, p. 13-25.

Bess, James L. (1982). *University Organisation. A Matrix Analysis of the Academic Profession*. New York : Human Science Press, 285 p.

Biglan, Anthony (1973). « The Characteristic of Subject Matter in Different Academic Areas ». *Journal of Applied Psychology*, vol. 57, p. 195-203.

Biglan, Anthony (1973). « Relationship Between Subject Matter Characteristics and the Structure and Output of University ». *Departments*, vol. 57, p. 204-213.

Bourdieu, Pierre (1984). *Homo Academicus*. Paris : Les Éditions de minuit, 317 p.

Clark, Burton R. (1987A). *The Academic Life. Small Worlds and Different World*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 5 Ivy Lane, Lawrenceville, NJ : Princeton University Press, 376 p.

---- (1987B). *The Academic Profession : National, Disciplinary and Institutional Settings*. Berkeley, CA : University of California Press, 409 p.

Coaldrake, Peter et Lawrence Stedman (1999). *Academic Work in the Twenty-First Century. Changing Roles and Policies*. Canberra : Australie, Commonwealth of Australia Higher Education Division, Department of Education, Training and Youth Affairs, 35 p.

De Boer, Harry, Jeroen Huisman et autres (2002). *Academia in the 21st Century. An Analysis of Trends and Perspectives in Higher Education and Research*. University of Twente, Netherlands : Center for Higher Education Policy Studies, 182 p.

Esperet, Eric (2001). *Nouvelles définitions des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris : ministère de l'Éducation nationale, 62 p.

- Fave-Bonnet, Marie-Françoise (1992). « L'opinion des enseignants-chercheurs sur leur profession », *Savoir, éducation, formation*, avril-juin, n° 2, p. 161-170.
- Finkelstien, Martin J., Robert K. Seal et Jack H. Schuster (1998). *The New Academic Generation. A Profession in Transformation*. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 236 p.
- Kogan, Maurice et autres (1994). *Staffing Higher Education, Meeting New Challenges*. Report of the IMHE Project on Policies for Academic Staffing in Higher Education. Bristol, PA : Jessica Kingsley Publishers, 136 p.
- Gibbons Michael (1998). *Higher Education Relevance in the 21st Century*. Unesco World Conference on Higher Education. Paris, October 5th, 73 p. <http://worldbank.org>
- Guskin, Alan E. (1994). « Reducing Student Costs & Enhancing Student Learning - Part 2, Restructuring the Role of Faculty », *Change*, September-October, vol. 25, n° 5, p. 16-25.
- Hattie, Joan & H. W. Marsh (1996). « The Relationship between Research and Teaching : A Meta-Analysis ». *Review of Educational Research*, vol. 66, n° 4, p. 507-542.
- McInnis, C. (1996). « Évolution et diversification des tâches exécutées par les universitaires européens ». *Gestion de l'enseignement supérieur*, juillet, vol. 8, n° 2, p. 117-131.
- Sohail, Inayatullah et Jennifer Gidley (2000). *The University in Transformation, Global Perspectives on the Futures of the University*. Westport, CT : Bergin & Garvey, 270 p.
- Spence, Larry D. (2001). « The Case against Teaching ». *Change*, November-December, vol. 33, n° 6, p. 10-19.
- Trow, Martin (1997). « Notes on the Development of Information Technology in America Higher Education ». *Deadalus*, vol. 126, n° 4, p. 293-314.
- Zetlaoui, Jodelle (1999). *L'Universitaire et ses métiers : contribution à l'analyse des espaces de travail*. Paris : L'Harmattan, 338 p.

Annexe A

LES ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Les aspects méthodologiques présentés dans cette annexe sont au nombre de treize, se terminant par le questionnaire. Ils couvrent le but de l'enquête, la population visée, les variables mesurées et leur correspondance avec les items du questionnaire, l'élaboration de la base de sondage, l'échantillonnage, l'élaboration du questionnaire, son mode d'administration, le taux de réponses et, finalement, la portée de l'étude, les limites méthodologiques et le questionnaire.

1- Le but de l'enquête

La présente enquête a pour objet de dégager les caractéristiques actuelles du travail professoral au Québec afin de cerner s'il y a eu transformation du rôle de professeur. À partir de la mise à jour des caractéristiques du travail professoral, elle vise en particulier à dresser le profil des exigences établies pour ceux qui seront recrutés dans les années à venir comme professeurs d'université.

2- La population visée

L'enquête porte sur la population des professeurs réguliers des universités québécoises en poste au mois de novembre 2002. Ainsi, on retient dans l'échantillon les professeurs réguliers qui ont travaillé à l'université à chacune des sessions de l'été 2002, de l'automne 2002 et de l'hiver 2003, excluant ceux qui étaient en congé prolongé (ex. : maladie ou maternité), en année sabbatique ou qui occupaient un autre poste que celui de professeur durant cette période (ex. : fonction de gestion administrative). Finalement, les directeurs de département sont aussi exclus de la présente enquête, car ils ont été sollicités au même moment par le Conseil pour une autre étude.

3- La définition des termes

Travail professoral : Fonction confiée aux professeurs d'université qui regroupe six tâches.

Tâche : Travail déterminé qui doit être exécuté et qui se fonde sur la réalisation d'activités professionnelles. Malgré la diversité des activités qu'elle requiert, chaque tâche comporte une homogénéité qui est reconnue comme telle par les professeurs qui l'accomplissent.

Activité : Élément constitutif d'une tâche.

Professeur régulier : Personne qui enseigne régulièrement et à temps complet dans une université, d'après la définition retenue par la CREPUQ (1999, p. 3) dans l'*Enquête sur le personnel enseignant* (EPE).

4- Les variables conceptuelles

4.1 Les variables dépendantes

Pour cerner les transformations du rôle de professeur, on procède à l'examen des six tâches constitutives du travail professoral qui forment les variables dépendantes conceptuelles mesurées par l'enquête.

Il n'y a pas d'unanimité sur la définition des tâches du travail professoral à travers les enquêtes (Lennards, 1987 et 1988; Bertrand *et al.*, 1994; McInnis, 1996; Finkelstein, 1998). Dans la présente enquête, le travail professoral est défini par les tâches suivantes :

- l'enseignement,
- l'encadrement des étudiants,
- la recherche ou la création,
- les services internes à l'université,
- les services externes à l'université,
- le perfectionnement.

Cette définition présente l'avantage de mettre en relief la diversité du travail professoral et d'éviter ainsi d'établir une dichotomie entre l'enseignement et la recherche. Néanmoins, la frontière peut parfois être floue entre certaines tâches. Par exemple, des activités liées à l'enseignement ou à l'encadrement ou encore à l'encadrement aux cycles supérieurs et à la recherche peuvent parfois se confondre. Dans les lignes suivantes, chacune des tâches est définie.

La tâche d'**enseignement** comprend la préparation, l'organisation et la prestation de cours ou d'activités d'apprentissage selon diverses méthodes pédagogiques ainsi que l'évaluation des apprentissages des étudiants.

La tâche d'**encadrement** renvoie à l'une ou l'autre des activités suivantes :

- le conseil et l'assistance pédagogique aux étudiants à tous les cycles;
- la direction de stage, de mémoire ou de thèse;
- la supervision de travaux dirigés ou de travaux de recherche.

La tâche de **recherche** comprend les activités scientifiques menées dans une perspective de développement des connaissances et de diffusion du savoir. Dans les domaines des arts et des lettres principalement, la tâche de **création** renvoie à la production et à la diffusion d'œuvres artistiques ou littéraires.

La tâche de **services internes** regroupe les activités de direction ou de coordination requises au sein de l'université pour assurer le bon fonctionnement sur les plans pédagogique, scientifique, culturel, administratif ou syndical. Elle inclut toute autre activité connexe effectuée à l'université. Elle exclut les activités découlant des tâches d'enseignement, d'encadrement et de recherche, abordées dans les questions précédentes.

La tâche de **services externes à l'université** comprend les interventions qui contribuent à l'innovation ou au transfert des connaissances, à la réputation du professeur et au rayonnement de son université. Elle peut également être désignée par l'expression « services à la collectivité ».

La tâche de **perfectionnement** regroupe les activités de mise à jour ou d'amélioration des connaissances ou des méthodes d'intervention nécessaires pour accomplir l'une ou l'autre des tâches du travail professoral.

4.2 Les variables indépendantes

La transformation du travail professoral doit être analysée à la lumière de diverses variables. Ainsi prévoit-on rencontrer des situations particulières selon le domaine d'enseignement et de recherche, l'établissement d'appartenance, le profil professionnel et les caractéristiques personnelles du professeur. Reprenons chacune de ces variables.

- **Le domaine d'enseignement et de recherche**

On peut s'attendre à ce que le travail professoral varie selon le domaine d'enseignement et de recherche. Le champ disciplinaire ou pluridisciplinaire d'exercice influe sur les tâches d'enseignement et de recherche ainsi que sur la façon d'organiser les activités autour de ces tâches (ex. : le type d'enseignement, les pratiques en matière de recherche, les modes d'encadrement des étudiants, etc.).

- **L'établissement d'appartenance**

La taille de l'université, l'expertise détenue dans un domaine d'études et de recherche, le niveau de développement de la formation aux cycles supérieurs, les infrastructures de recherche et les ressources financières d'un établissement sont autant de facteurs déterminant les conditions d'exercice du travail professoral.

- **Le profil professionnel**

Le travail professoral, sa charge temporelle, la composition de ses activités et la modulation des tâches sont liés au profil professionnel du professeur. Ainsi, la formation initiale, l'étape de la carrière, le cheminement de carrière, le statut détenu dans l'établissement sont autant de facteurs susceptibles d'avoir une influence sur le travail professoral.

- **Les caractéristiques personnelles**

Selon les données issues de l'enquête de Finkelstein et autres (1998), menée dans le système universitaire américain, le sexe des professeurs a une influence sur la modulation des tâches de recherche et d'enseignement. Il faut examiner si des différences se posent ainsi dans les universités québécoises. En outre, l'âge des professeurs peut parfois être mis en corrélation avec l'étape de la carrière.

5- Les variables opérationnelles

5.1 Les variables dépendantes

Pour vérifier s'il y a transformation du travail professoral, les six tâches définies précédemment sont analysées à partir de quatre variables, soit :

- la charge temporelle de travail,
- la modulation des tâches dans le travail professoral,
- les composantes et les caractéristiques du travail professoral,
- la perception de l'évolution du travail professoral.

Reprenons chacune de ces variables.

La charge temporelle de travail permet de mesurer les heures consacrées dans l'ensemble au travail professoral ainsi qu'à chacune des six tâches. Pour vérifier s'il y a eu transformation, on pourra comparer la situation actuelle à celle qui a été évaluée dans l'enquête menée en 1991 auprès des professeurs des universités québécoises (Bertrand *et al.*, 1994). C'est une mesure de l'ampleur du travail professoral.

La modulation des tâches dans le travail professoral renvoie à l'importance relative accordée par les professeurs à chacune des tâches de leur travail, tant sur le plan de la définition qualitative du rôle de professeur que sur celui du temps consacré à chacune de ces tâches. Il s'agit en fait de dégager un profil des tâches majeures et mineures du travail professoral et de comparer celui-ci à ce qui a déjà été mesuré en 1991.

Les composantes et les caractéristiques du travail professoral introduisent au cœur de la mesure des transformations possibles de cette fonction de travail. On tente de dégager les activités liées à chacune des tâches. C'est une mesure qualitative de la transformation du travail professoral.

La perception de l'évolution du travail professoral est une mesure subjective fondée sur la perception qu'ont les professeurs de la transformation de leur travail. C'est une variable fourre-tout qui permet de mesurer les divers aspects abordés dans les enquêtes sur le travail professoral. Ces aspects portent, entre autres, sur le degré de satisfaction des professeurs au travail, l'alourdissement du travail professoral et l'articulation des tâches.

5.2 Les variables indépendantes

Les variables les plus susceptibles d'influer sur le travail professoral se rapportent au type d'établissement, au profil professionnel, aux caractéristiques personnelles et au domaine d'enseignement et de recherche du professeur.

5.2.1 Le type d'établissement

Le type d'établissement est défini selon les **caractéristiques de développement de la formation** ou, plus exactement, en fonction de la distribution des étudiants selon les cycles. On distingue ainsi les universités dans lesquelles la formation des 2^e et 3^e cycles est très développée et les autres. Le Tableau 1 précise le regroupement des universités selon cette typologie.

Tableau 1- Classement des universités selon l'état de développement de la formation

Formation*	Établissements
Établissements dont la formation des cycles supérieurs est très développée (20 % ou plus de la population étudiante est de cycles supérieurs)	Université McGill, Université de Montréal, HEC Montréal, École Polytechnique, ENAP, INRS, Université Laval, Université de Sherbrooke
Autres établissements (moins de 20 % de la population étudiante est de cycles supérieurs)	UQAT, UQO, UQAC, UQAR, ETS, TELUQ, Université Bishop's, Université Concordia, UQAM, UQTR

* La distribution des étudiants selon le cycle provient de *Statistiques de l'éducation. Édition 2002*, p. 108.

En outre, les établissements sont classés selon la **langue d'enseignement** : l'anglais ou le français. Les établissements dont la langue d'enseignement est l'anglais sont : Université Bishop's, Université Concordia et Université McGill.

5.2.2 Le profil professionnel

Le profil professionnel d'un professeur renvoie au statut professionnel, à l'étape de la carrière, à la formation, à la mobilité professionnelle et à l'expérience.

Le statut professionnel est donné par le rang universitaire. Celui-ci comporte quatre catégories :

- chargé d'enseignement,
- professeur adjoint,
- professeur agrégé,
- professeur titulaire.

L'étape de la carrière permet de distinguer le niveau d'expérience des professeurs. Trois catégories sont retenues :

- 6 ans d'expérience ou moins dans un poste de professeur d'université,
- plus de 6 ans et moins de 25 ans,
- 25 ans ou plus.

La formation vise à préciser dans quelle proportion les professeurs sont titulaires d'un doctorat ou ont effectué un stage postdoctoral.

La mobilité professionnelle permet de vérifier si un professeur a déjà travaillé dans d'autres universités.

L'expérience renvoie au nombre d'années à titre de professeur régulier, peu importe l'établissement.

5.2.3 Le profil personnel

Deux variables opérationnelles seront contrôlées, à savoir **le sexe** et **l'âge**.

5.2.4 Le domaine d'enseignement et de recherche

Le classement des domaines se fonde sur la typologie Clarder. Cette typologie est généralement utilisée aux fins du classement des activités d'enseignement et de recherche, dans le milieu universitaire notamment⁶. Il y a onze domaines :

- Administration
- Arts
- Droit
- Éducation
- Lettres
- Médecine
- Paramédical
- Périmédical
- Sciences appliquées
- Sciences humaines
- Sciences pures

6- L'instrument de mesure

Dans le Tableau 2 reproduit ci-dessous, on met en concordance les items du questionnaire et les variables opérationnelles retenues. Le questionnaire est reproduit à la section 14.

Tableau 2 - La correspondance des variables opérationnelles et des items du questionnaire

Admissibilité à l'enquête

Les professeurs retenus dans l'échantillon sont ceux qui étaient au travail à chacune des sessions suivantes : été 2002, automne 2002 et hiver 2003. Question initiale (non numérotée)

Variables indépendantes

➤ **Le type d'établissement**

(Données dans la base de sondage⁷)

6. Pour l'énumération des disciplines contenues dans chacun des domaines, consulter l'adresse : <http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/siru/clarddom.pdf>, document consulté le 20 août 2003.

7. Le type d'établissement a été défini au point de départ dans la base de sondage. Des informations y ont été inscrites sur chaque professeur concernant la langue d'enseignement et l'état de développement de la formation aux cycles supérieurs dans son établissement d'appartenance, selon le classement préétabli au Tableau 1 de la présente annexe.

- **Le profil professionnel**
 - Statut Q-37
 - Expérience dans l'établissement Q-38
 - Mobilité professionnelle Q-39 et Q-40
 - Expérience au total somme de Q-39 et Q-40
 - Formation Q-41
- **Le profil personnel**
 - Sexe Q-42
 - Âge Q-43
- **Le domaine d'études**
Selon la typologie Clarder Q-44

Variables dépendantes

- **La charge temporelle de travail**
 - Charge temporelle de travail au cours de l'année académique 2002-2003 (de l'été 2002 à l'hiver 2003) Q-25A et Q-25B
- **La modulation des tâches dans le travail professoral**
 - Estimation globale de chacune des tâches dans l'ensemble du travail professoral Q-26
 - Enseignement Q-27 et Q-28
 - Encadrement Q-29
 - Recherche ou création Q-30
 - Services internes Q-31
 - Services externes Q-32
 - Perfectionnement Q-33
 - Autres tâches connexes Q-34
- **Les tâches du travail professoral et certains de leurs aspects**
 - Tâche d'enseignement
 - Dégrèvement d'enseignement Q-2 et Q-3
 - Tendances nouvelles en enseignement Q-4
 - Méthodes pédagogiques utilisées Q-5
 - Intégration des TIC Q-6 à Q-8
 - Tâche d'encadrement des étudiants
 - Au premier cycle Q-9
 - Aux cycles supérieurs Q-10 et Q-11
 - Tâche de recherche ou de création
 - Participation à des regroupements de recherche Q-12
 - Importance des demandes de subvention Q-13 et Q-14
 - Importance des contrats Q-15 et Q-16
 - Le partenariat en recherche Q-17
 - Les modes de diffusion de la recherche Q-18
 - L'importance des collaborations internationales Q-19

- Tâche de services internes
 - Poste de gestion Q-20
 - Soutien à la gestion interne Q-21A
 - Coordination pédagogique Q-21B
 - Gestion d'activités de recherche ou de création Q-21C
 - Évaluation Q-21D
 - Autres tâches connexes des services internes Q-21E
- Tâche de services externes
 - Nature des services rendus à la collectivité Q-22
 - Importance de l'engagement dans des activités partenariales d'innovation et de transfert Q-23
- Tâche de perfectionnement
 - Participation Q-24
- Autres tâches connexes
 - Activités non liées aux autres tâches du travail professoral Q-34, Q-35, item c

➤ **La perception subjective de la transformation du travail professoral**

- Perception de son rôle comme professeur Q-1, Q-35, item d
- Lien entre la perception du rôle et la gestion de la carrière Q-35, item e
- Complexité du travail professoral Q-35, item a
- Lourdeur du travail professoral Q-35, item b
- Pertinence de certaines tâches connexes Q-35, item c
- Articulation des tâches du travail professoral Q-35, items f à i
- Perfectionnement Q-39, item j
- Satisfaction générale Q-39, item k

7- La base de sondage

La base de sondage comprend 7 436 professeurs réguliers. Ces informations ont été transmises au Conseil supérieur de l'éducation par les vice-recteurs aux ressources humaines ou les directeurs des ressources humaines de chacune des universités en novembre 2002. Les données ont été épurées pour éliminer les doubles entrées (un professeur en poste dans deux universités), pour exclure les directeurs de département qui faisaient l'objet d'une autre étude empirique menée par le Conseil durant la même période, pour exclure les membres de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires ainsi que ceux du Conseil supérieur de l'éducation qui occupent des emplois de professeurs réguliers et qui sont à l'origine des présents travaux. Compte tenu des ajustements inhérents à la présente enquête, le décompte du nombre de professeurs est inférieur à ce qu'enregistre la CREPUQ en l'an 2001 (n = 8 231).

La base de sondage comprend les noms des professeurs, les adresses courriels, les numéros de téléphone et les domaines d'études et de recherche. Un classement de ces domaines a été effectué au Conseil à partir de la typologie Clarder. En outre, des informations additionnelles touchent la langue d'enseignement et l'état de développement de l'établissement d'appartenance de chaque professeur.

8- L'échantillonnage

Un échantillon probabiliste, stratifié selon le domaine d'enseignement et de recherche et proportionnel au nombre de professeurs par université dans chacun de ces domaines a été prélevé de la base de sondage. Il vise à atteindre un niveau de précision de 95 %. Pour ce faire, comme l'illustre le Tableau 3, l'échantillon théorique devrait comporter 2 425 répondants répartis en 11 strates que représentent les domaines définis dans la typologie Clarder. Pour tenir compte d'un taux de non-réponse estimé à 30 %, un suréchantillonnage a été effectué. Ainsi, l'échantillon comporte 3 153 professeurs.

Tableau 3 – L'échantillon

Domaines	Professeurs (base de sondage)	Échantillon théorique	Échantillon réel
		(N.C. = 95 %)	(+ 30 %)
1- Administration	887	268	348
2- Arts	273	160	208
3- Droit	180	123	160
4- Éducation	628	239	311
5- Lettres	504	218	283
6- Médecine	939	273	355
7- Paramédical	269	158	205
8- Périmédical	186	126	164
9- Sciences appliquées	1326	298	387
10- Sciences humaines	1467	305	397
11- Sciences pures	777	257	334
Total	7 436	2 425	3 153

9- L'élaboration du questionnaire

L'élaboration du questionnaire s'est fondée à la fois sur la reproduction de l'enquête menée en 1991 sur le même sujet par Bertrand et autres (1994) ainsi que sur le repérage des éléments de transformation du travail professoral à partir du corpus des travaux.

Le questionnaire se compose principalement de questions fermées à choix multiples. Pour certaines questions, un complément d'information peut être apporté. De plus, la question numéro 36 permet de recueillir les commentaires sur tout élément d'information concernant le travail professoral.

Le questionnaire a été validé sur le plan du contenu (ce qu'on veut mesurer), de la forme (la clarté des items) et sur le plan docimologique (comment bien mesurer ce que l'on veut mesurer) par un comité scientifique composé de quatre personnes venant du milieu universitaire. À la suite de ces travaux, des corrections ont été apportées. Le questionnaire comporte une version anglaise et une version française.

Les deux versions du questionnaire ont été prétestées par cinq professeurs réguliers. Trois d'entre eux ont prétesté la version française et les deux autres, la version anglaise. Ils venaient de quatre universités et de quatre domaines différents. Le prétest avait pour objet de vérifier à la fois le contenu du questionnaire ainsi que son administration par voie électronique. Le prétest portait ainsi sur la présentation du questionnaire, sa longueur, les instructions, le vocabulaire utilisé, l'ordre des questions, la formulation des questions et les choix de réponses. À la suite du prétest, d'autres corrections ont été apportées quant à l'ordre des questions et à leur formulation. Une attention a été portée à l'allègement du questionnaire. Aussi, des items ont été retirés. La durée de réponse a ainsi été estimée à environ 45 minutes.

10- L'administration du questionnaire

Le questionnaire a été administré par voie électronique en février 2003 à 3 153 professeurs. Un premier courriel a été envoyé aux répondants pour leur expliquer le contexte de la présente enquête, les objectifs visés et pour les inviter à collaborer. À la suite de cet envoi, les mauvaises adresses de courriels ont été corrigées et l'information a été acheminée aux répondants qui n'avaient pas reçu ce courriel. Notons que 34 répondants n'ont pu être retracés et que 2 autres étaient décédés au moment de l'enquête. Le deuxième courriel constituait le moyen d'administrer le questionnaire. En plus de reprendre les éléments essentiels du premier courriel, il comprenait également l'adresse du lien Internet ainsi que le mot de passe attribué à chacun des répondants.

Une assistance était offerte en cas de difficultés techniques. Notons que 6 répondants ont rempli le questionnaire dans un autre mode : 3 par télécopieur, 2 par courriel à l'aide d'un fichier joint et 1 par la poste.

Deux rappels ont été effectués : le premier par courriel et le second par téléphone. Dans le second, la possibilité était offerte aux répondants de remplir le questionnaire au téléphone. Au total, 27 répondants ont choisi cette dernière option.

11- Le taux de réponse

Le taux de réponse calculé à partir du nombre de répondants admissibles, c'est-à-dire présents à chacune des sessions de l'année universitaire 2002-2003, sur l'échantillon théorique (1 290/2 425) représente 53,2 %.

Comme l'illustre le Tableau 4, la proportion des répondants admissibles par domaine correspond généralement à leur représentation dans la population totale (octobre 2001), sauf dans les cas suivants : les répondants sont surreprésentés dans le domaine des arts, du droit et dans le domaine paramédical; ils sont sous-représentés dans le domaine des sciences humaines. En outre, les professeurs féminins et les professeurs francophones sont légèrement surreprésentés parmi les répondants. C'est ce qu'illustre le Tableau 5.

Tableau 4 : Le taux de réponse selon les domaines

	Échantillon		Population*	
	N	%	%	Différence
Administration	126	9,8 %	10,5 %	-0,7 %
Arts	109	8,4 %	4,4 %	4,0 %
Droit	63	4,9 %	2,3 %	2,6 %
Éducation	126	9,8 %	8,8 %	1,0 %
Lettres	85	6,6 %	5,3 %	1,3 %
Médecine	131	10,2 %	12,3 %	-2,1 %
Paramédical	77	6,0 %	2,7 %	3,3 %
Périmédical	30	2,3 %	2,7 %	-0,4 %
Sciences appliquées	194	15,0 %	14,6 %	0,4 %
Sciences humaines	172	13,3 %	20,4 %	-7,1 %
Sciences pures	177	13,7 %	16,0 %	-2,3 %
Total	1 290	100,0 %	100,0 %	0,0 %

* Données sur le corps professoral en octobre 2001, transmises en mars 2003 par Sophie Ducharme, CREPUQ, et extraites de l'*Enquête sur le personnel enseignant*.

Tableau 5 : Le taux de réponse selon le sexe et la langue d'enseignement

	Échantillon		Population*
	N	%	%
Sexe			
Masculin	891	69,7 %	73,40 %
Féminin	387	30,3 %	26,60 %
Total	1 278	100,0 %	100,00 %
Langue d'enseignement			
Anglophones	322	25,0 %	26,8 %
Francophones	968	75,0 %	73,2 %
Total	1 290	100,0 %	100,0 %

* Données sur le corps professoral en octobre 2001, transmises en mars 2003 par Sophie Ducharme, CREPUQ, et extraites de l'*Enquête sur le personnel enseignant*.

Dans l'échantillon stratifié, les données recueillies présentent un intervalle de confiance de 6,3 % à 14,2 %, selon le domaine, et un niveau de précision de 95 %. Ainsi, compte tenu du faible nombre de répondants, c'est dans le domaine périmédical que la plus forte marge d'erreur s'applique, comme l'indique le tableau 6.

Tableau 6 : Le taux de réponse et l'intervalle de confiance

Domaines	Échantillon	Répondants	Répondants admissibles	Taux de réponse ¹	Intervalle de confiance ²
Administration	348	146	126	41,9 %	7,42
Arts	208	128	109	61,5 %	6,32
Droit	160	74	63	46,3 %	8,77
Lettres	283	100	85	35,3 %	8,78
Éducation	311	148	126	47,6 %	7,05
Médecine	355	141	131	39,7 %	7,61
Paramédical	205	91	77	44,3 %	8,37
Périmédical	164	38	30	23,2 %	14,22
Sciences appliquées	387	233	194	60,1 %	5,83
Sciences humaines	397	218	172	55,0 %	6,13
Sciences pures	334	199	177	59,6 %	6,00
Total	3 153	1 516	1 290	48,1 %	2,25

1. Le taux de réponse a été calculé à partir du nombre total de répondants (N = 1 516) sur l'échantillon (N = 3 153).

2. L'intervalle de confiance est calculé sur le nombre total de répondants et le niveau de précision est de 95 %.

12- Les techniques statistiques utilisées

Pour tester les différences statistiques des mesures effectuées en fonction des variables indépendantes, le test de Scheffé est utilisé. Ce test avait été utilisé dans l'enquête de 1991.

13- La portée et les limites de l'enquête

La portée et les limites méthodologiques de la présente enquête sont inhérentes aux choix qui ont été opérés. Elles concernent les compromis à réaliser pour permettre la comparaison de deux enquêtes produites dans des contextes différents, la fiabilité de la base de sondage à partir de laquelle s'est effectué l'échantillonnage, le classement des domaines d'enseignement et de recherche et la nature même des choix méthodologiques entourant le type de question, la durée du questionnaire et le mode d'administration. En outre, les nouveaux professeurs ont noté certaines limites dans la facture actuelle du questionnaire.

La comparaison des données de deux enquêtes

Pour évaluer les transformations du travail professoral, on fait référence à la situation passée décrite dans l'enquête effectuée en 1990-1991 par Bertrand et autres (1994). Celle-ci avait pour objet d'explorer le travail professoral. Chacune de ces deux enquêtes (1990-1991 et 2002-2003) passe en revue de manière détaillée les tâches et les activités sous-jacentes au travail professoral. En outre, dans la présente enquête, l'exploration porte également sur de nouveaux éléments du travail professoral dont l'évolution pédagogique, les TIC et la recherche en partenariat. En définissant ainsi la transformation du travail professoral en faisant référence à la situation passée, on laisse de côté une vision plus prospective qui consisterait à cerner les tendances pour le futur. Tel n'est pas l'objet de la présente enquête.

Ce choix méthodologique de comparer les données de deux enquêtes permet certes de bien cerner certaines transformations qui se sont produites, mais il comporte également certaines limites. Comme il a déjà été noté, la définition des tâches du travail professoral diffère d'une étude à l'autre. En outre, la typologie des tâches adoptée dans la présente enquête comporte certains recoupements entre les catégories. Pour pallier cette difficulté, les activités contenues dans chacune des tâches sont définies dans le questionnaire.

La fiabilité de la base de sondage

La base de sondage à partir de laquelle s'est effectué l'échantillonnage comporte certaines imprécisions. Les données fournies par les établissements comprenaient un nombre indéterminé de professeurs effectivement retraités, mais qui conservaient un lien d'emploi avec l'université. De plus, elles recouvraient les professeurs qui occupaient des fonctions de gestion administrative (recteur, vice-recteur, adjoint au recteur). Les données comprenaient également quelques chargés de cours. Cette dernière situation a été rencontrée dans deux établissements. Ce n'est que lors de l'administration du questionnaire que ces éléments ont été mis au jour. Néanmoins, le fait de recourir aux unités liées à la gestion des ressources humaines des universités pour obtenir des informations à jour en novembre 2002 constituait la source de données la plus récente et la plus fiable.

Le classement selon les domaines d'enseignement et de recherche

La classification du travail professoral selon la typologie Clarder comporte certaines limites en ce qui concerne l'interdisciplinarité. En effet, les activités d'enseignement et de recherche peuvent renvoyer à des domaines différents. Compte tenu de cette imprécision, il a été demandé aux répondants de classer eux-mêmes le domaine auquel ils appartiennent. C'est cette donnée qui a été retenue dans le traitement des résultats.

La longueur du questionnaire

Lors du prétest, la durée d'administration a été estimée à 45 minutes. De fait, un questionnaire dont l'administration dépasse 15 minutes peut être considéré comme long. Il requiert, de la part des répondants, un niveau élevé d'attention. Compte tenu du statut même des répondants, on peut croire qu'il s'agit d'une population apte à fournir un effort intellectuel prolongé. Toutefois, la lourdeur de leur fonction de travail peut avoir interféré dans le temps disponible pour remplir le questionnaire, dans l'attention portée aux consignes données dans chacun des items et dans le taux de réponse. Cette situation a été prise en compte par l'allègement du questionnaire, en comparaison de l'enquête de Bertrand et autres (1994).

Le type de questions

Les questions fermées permettent d'établir des points de comparaison entre tous les répondants. Néanmoins, tant au prétest que lors de l'administration du questionnaire, certains d'entre eux ont jugé que les choix de réponses pouvaient parfois être trop contraignants. La possibilité d'apporter des commentaires dans certains items ainsi que la question numéro 36 avaient pour objet de pallier cette lacune.

L'autoadministration du questionnaire par voie électronique

L'autoadministration du questionnaire par voie électronique présente l'avantage de la rapidité et de la convivialité. Le taux de réponse obtenu dans la présente enquête est d'ailleurs supérieur à celui que l'on obtient dans une enquête par voie postale, dans laquelle ce taux plafonne autour de 30 % à 40 %. Mais ce média comporte certaines contraintes liées à la fiabilité technologique (une panne sur le site Internet, la lenteur occasionnée par un achalandage élevé sur le site, une incompatibilité avec le fureteur du répondant ou un lien Internet peu rapide) et aux habiletés personnelles en ce qui touche l'utilisation de ce média. Des mesures ont été prises pour contourner ces difficultés en offrant une assistance technique.

Par ailleurs, le questionnaire ne comportait aucune validation électronique. Des incohérences ont pu se glisser dans l'information recueillie pour ce qui touche les items interreliés (items 25, 26, 27 et 28, portant sur la charge de travail). Il est également difficile, dans certains cas, d'établir la différence entre une non-réponse à un item et la réponse « 0 ».

Le point de vue des nouveaux professeurs sur la transformation du travail professoral

Finalement, quelques répondants considérés comme étant de nouveaux professeurs ont dit ne pas s'être sentis concernés par le phénomène de la transformation du travail professoral. De plus, on a mentionné que les questions ne permettaient pas de cerner la réalité des nouveaux professeurs, à savoir les difficultés qu'ils vivent et la charge temporelle de travail trop lourde et trop stressante. Il est à noter que, à partir des données sur le profil professionnel et les caractéristiques personnelles du professeur, il est possible de vérifier s'il y a effectivement des différences significatives entre les professeurs nouvellement recrutés et leurs collègues plus expérimentés.

Ce questionnaire a pour objectif général de dégager les caractéristiques actuelles du travail professoral afin d'en cerner les transformations récentes. Les questions portent entre autres sur vos tâches ainsi que sur votre charge temporelle de travail. À moins d'indications contraires, l'ensemble des questions renvoie à l'année universitaire 2002-2003, incluant les sessions d'été et d'automne 2002 ainsi que la session d'hiver 2003. Nous vous suggérons de consulter votre rapport annuel d'activités pour répondre à certaines questions.

Le temps requis pour remplir ce questionnaire est d'environ 45 minutes. Nous vous prions d'y répondre pour le 3 mars 2003. À ce moment, nous effectuerons une première **relance par courriel**. Le 10 mars 2003, le groupe de recherche ENQUAESTIA inc., mandaté à cette fin par le Conseil, effectuera une **relance téléphonique** auprès des personnes qui n'auront pas répondu.

Il est par ailleurs entendu que **nous nous engageons à respecter l'anonymat et les exigences de la confidentialité**. Les informations recueillies vont nous permettre de dresser un portrait global du travail professoral.

Lorsque vous aurez terminé de répondre, cliquez sur le bouton « **Envoyer le questionnaire** ». Si vous devez vous interrompre, cliquez sur le bouton « **Enregistrer et revenir plus tard** ». Vos réponses seront alors sauvegardées. Pour continuer, reprendre la procédure indiquée dès le début. Ces deux boutons sont situés à la toute fin du questionnaire.

Pour tout renseignement sur la présente recherche, n'hésitez pas à communiquer avec Madame France Picard, par téléphone (418 643-8411) ou par courriel (fpicard@cse.gouv.qc.ca). Si vous rencontrez des difficultés techniques, veuillez en aviser M. Michael Dionne (michael.dionne@cse.gouv.qc.ca).

L'équipe du Conseil supérieur de l'éducation vous remercie chaleureusement.

Annexe B

QUESTIONNAIRE SUR LA TRANSFORMATION DU TRAVAIL PROFESSORAL

Étiez-vous en congé prolongé (maternité, maladie, etc.) ou en année sabbatique durant une partie de l'année universitaire 2002-2003?

Non : ____

Oui : ____ **Si vous avez répondu oui, compléter seulement les questions 37 à 44.**

I- COMPOSITION ET CARACTÉRISTIQUES DES DIVERSES TÂCHES DU TRAVAIL PROFESSORAL

Il y a diverses façons de concevoir le travail professoral. Dans ce questionnaire, six tâches sont distinguées. Ce sont :

- l'enseignement,
- l'encadrement des étudiants,
- la recherche ou la création,
- les services internes à l'université,
- les services externes à l'université (services à la collectivité),
- le perfectionnement.

Ces tâches sont définies dans les encadrés tout au long du questionnaire.

1- Au cours des cinq dernières années (ou depuis votre engagement si vous détenez moins de cinq années d'expérience), comment vous définissez-vous par rapport à votre travail?

- a) D'abord comme enseignante ou enseignant
- b) D'abord comme chercheure, chercheur, artiste ou créateur
- c) D'abord comme gestionnaire académique
- d) À la fois comme enseignant **et** chercheur ou créateur
- e) À la fois comme enseignant **et** gestionnaire académique
- f) À la fois comme chercheur ou créateur **et** comme gestionnaire académique
- g) À la fois comme enseignant, chercheur ou créateur **et** gestionnaire académique

La tâche **d'enseignement** comprend la préparation, l'organisation et la prestation de cours ou d'activités d'apprentissage selon diverses méthodes pédagogiques ainsi que l'évaluation des apprentissages des étudiants.

2. Au cours de l'année universitaire 2002-2003, avez-vous été dégrevé d'enseignement ?

Non ☐ → **Si vous avez répondu non, passez à la question 4.**

Oui ☐

3. À quelle(s) fin(s) avez-vous été dégrevé d'enseignement?

- | | |
|---|--------------------------|
| a) De recherche ou de création. | ☐ |
| b) D'encadrement d'étudiants aux 2 ^e et 3 ^e cycles. | ☐ |
| c) Des tâches administratives. | ☐ |
| d) De services à la collectivité. | ☐ |
| e) D'intégration à titre de nouveau professeur. | ☐ |
| f) D'activités syndicales ou associatives. | ☐ |
| g) De responsabilités familiales. | ☐ |
| h) De préretraite. | ☐ |
| i) Autre (préciser). | ☐ |

4. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants pour décrire votre tâche d'enseignement?

- | | Tout à fait
d'accord | Assez
d'accord | Assez
en désaccord | Tout à fait
en désaccord |
|---|---------------------------------|---------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| a) Durant les sessions d'automne et d'hiver, l'enseignement est ma tâche la plus importante. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) Je donne des cours principalement aux 2 ^e et 3 ^e cycles. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c) Je transmets à mes étudiants des connaissances spécialisées. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| d) Mon enseignement vise le développement de compétences humaines et professionnelles chez les étudiants. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| e) Mon rôle est de faciliter l'acquisition de connaissances spécialisées chez les étudiants. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| f) Je juge important de développer des instruments pédagogiques pour faciliter l'apprentissage des étudiants. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| g) J'utilise plusieurs méthodes d'évaluation des apprentissages. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| h) J'adapte mes enseignements pour répondre aux besoins des étudiants. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| i) Je conçois mes enseignements comme une partie d'un ou de plusieurs programmes de formation. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

5. Durant l'année universitaire 2002-2003, dans quelle mesure avez-vous privilégié les méthodes pédagogiques suivantes dans vos cours?

	Fortement	Moyennement	Peu	Pas du tout
a) L'enseignement magistral.	☐	☐	☐	☐
b) Les travaux pratiques.	☐	☐	☐	☐
c) Les travaux en équipe.	☐	☐	☐	☐
d) La discussion de groupe.	☐	☐	☐	☐
e) L'enseignement individualisé.	☐	☐	☐	☐
f) L'enseignement coopératif.	☐	☐	☐	☐
g) L'enseignement par projets.	☐	☐	☐	☐

6. Au cours de l'année universitaire 2002-2003, dans quelle mesure avez-vous utilisé dans votre enseignement les technologies de l'information et des communications (TIC) pour les fins suivantes?

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais
a) Soutenir l'enseignement magistral (ex. PowerPoint).	☐	☐	☐	☐
b) Réaliser des simulations à l'aide de l'environnement multimédia.	☐	☐	☐	☐
c) Compiler les résultats académiques des étudiants.	☐	☐	☐	☐
d) Offrir de l'enseignement individualisé à l'aide de tutoriels sur CD-ROM.	☐	☐	☐	☐
e) Organiser des groupes de discussion en ligne.	☐	☐	☐	☐
f) Chercher de l'information sur la toile.	☐	☐	☐	☐
g) Développer ou utiliser un cours ou un module de cours à l'aide d'un système de gestion de la formation (ex. WebCT, LearningSpace).	☐	☐	☐	☐

7. Comment évaluez-vous l'apport des TIC aux éléments suivants de votre enseignement?

	Très utile	Utile	Peu utile	Tout à fait inutile
a) La préparation des cours.	☐	☐	☐	☐
b) Les méthodes pédagogiques.	☐	☐	☐	☐
c) Le contenu de cours.	☐	☐	☐	☐
d) La communication avec les étudiants.	☐	☐	☐	☐
e) L'évaluation des apprentissages.	☐	☐	☐	☐
f) La compilation des résultats académiques.	☐	☐	☐	☐

8. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants en ce qui touche les retombées des TIC sur votre tâche d'enseignement?

	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
a) Les TIC modifient en profondeur ma tâche d'enseignement.	☐	☐	☐	☐
b) Elles allègent ma tâche d'enseignement.	☐	☐	☐	☐
c) Elles rendent ma tâche d'enseignement plus satisfaisante.	☐	☐	☐	☐
d) Elles soutiennent l'intérêt des étudiants.	☐	☐	☐	☐
e) Elles facilitent la préparation de cours.	☐	☐	☐	☐
f) Elles améliorent l'encadrement des étudiants.	☐	☐	☐	☐
g) Elles facilitent l'évaluation des apprentissages.	☐	☐	☐	☐
h) Elles mettent l'accent sur mon rôle de mentor auprès des étudiants.	☐	☐	☐	☐
i) Elles facilitent les collaborations internationales.	☐	☐	☐	☐
j) Elles simplifient la gestion des activités d'enseignement.	☐	☐	☐	☐

La tâche d'**encadrement** renvoie à l'une ou l'autre des activités suivantes :

- le conseil et l'assistance pédagogique aux étudiants,
- la direction de stage, de mémoire ou de thèse,
- la supervision de travaux dirigés ou de recherche.

Si vous n'enseignez pas au 1^{er} cycle, passez à la question 10.

9. Dans quelle mesure, êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants en ce qui touche vos activités d'encadrement **au premier cycle**?

	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
a) L'encadrement des étudiants au premier cycle fait partie de ma tâche d'enseignement.	☐	☐	☐	☐
b) L'encadrement des étudiants au premier cycle est pris en charge par les responsables des programmes d'études.	☐	☐	☐	☐
c) L'encadrement des étudiants au premier cycle est pris en charge par des étudiants diplômés embauchés comme assistants.	☐	☐	☐	☐
d) J'offre un encadrement individuel à mes étudiants au premier cycle.	☐	☐	☐	☐
e) La tâche d'encadrement au premier cycle représente pour moi une charge importante de travail.	☐	☐	☐	☐
f) La tâche d'encadrement au premier cycle est difficile en raison du ratio professeur-étudiants.	☐	☐	☐	☐

10. Au cours l'année universitaire 2002-2003, combien d'étudiants avez-vous dirigés dans les travaux suivants : (indiquer un nombre ou « 0 » dans chacune des cases)

Si vous ne dirigez pas d'étudiants aux 2^e et 3^e cycles, passez à la question 12.

	Seul	En co-direction
a) thèse de doctorat?	☐	☐
b) mémoire de maîtrise?	☐	☐
c) essai ?	☐	☐
d) travail de fin d'études de 2 ^e et 3 ^e cycles?	☐	☐
e) stage postdoctoral?	☐	☐

11. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants en ce qui touche vos activités d'encadrement des étudiants **aux 2^e ou 3^e cycles**?

	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
a) L'encadrement des étudiants aux 2 ^e et 3 ^e cycles me permet de les suivre individuellement dans leur cheminement de formation à la recherche.	☐	☐	☐	☐
b) L'encadrement des étudiants aux 2 ^e et 3 ^e cycles me permet de développer chez eux l'habileté à travailler en équipe.	☐	☐	☐	☐
c) La tâche d'encadrement des étudiants aux 2 ^e et 3 ^e cycles est difficile en raison du ratio professeur-étudiants.	☐	☐	☐	☐
d) Le temps consacré à l'encadrement des étudiants aux 2 ^e et 3 ^e cycles est reconnu dans mon travail professoral (ex. : dégrèvement d'enseignement, ajustement salarial, prise en compte dans l'évaluation et la progression de carrière)	☐	☐	☐	☐

La tâche de **recherche** comprend les activités scientifiques menées dans une perspective de développement des connaissances et de diffusion du savoir. La tâche de **création** renvoie à la production et à la diffusion d'œuvres artistiques ou littéraires.

12. Au cours de l'année universitaire 2002-2003, étiez-vous membre :

	Oui	Non
a) d'une équipe de recherche?	☐	☐
b) d'un centre de recherche?	☐	☐
c) d'un groupe multidisciplinaire de recherche	☐	☐
d) d'un réseau interuniversitaire de recherche?	☐	☐
e) d'un réseau international de recherche ?	☐	☐
e) d'un autre type de groupe de recherche?	☐	☐

13. Au cours de l'année universitaire 2002-2003, combien de **subventions de recherche ou de création** avez-vous **obtenues**, seul ou avec d'autres, d'une des sources suivantes :
(indiquer un nombre ou « 0 » dans chacune des cases)

- | | | |
|----|---|-------|
| a) | de votre établissement? | _____ |
| b) | d'un organisme subventionnaire provincial? | _____ |
| c) | d'un organisme subventionnaire fédéral? | _____ |
| d) | d'un ministère ou d'un organisme gouvernemental provincial? | _____ |
| e) | d'un ministère ou d'un organisme gouvernemental fédéral? | _____ |
| f) | d'un organisme international? | _____ |
| g) | d'une entreprise privée à but lucratif? | _____ |
| h) | d'un organisme public ou parapublic? | _____ |
| i) | d'une fondation ou d'un organisme sans but lucratif? | _____ |
| j) | autre (préciser) _____ | _____ |

14. Au cours de l'année universitaire 2002-2003, combien de **demandes de subvention de recherche ou de création** avez-vous **soumises**, seul ou avec d'autres, d'une des sources suivantes :
(indiquer un nombre ou « 0 » dans chacune des cases)

- | | | |
|----|---|-------|
| a) | de votre établissement? | _____ |
| b) | d'un organisme subventionnaire provincial? | _____ |
| c) | d'un organisme subventionnaire fédéral? | _____ |
| d) | d'un ministère ou d'un organisme gouvernemental provincial? | _____ |
| e) | d'un ministère ou d'un organisme gouvernemental fédéral? | _____ |
| f) | d'un organisme international? | _____ |
| g) | d'une entreprise privée à but lucratif? | _____ |
| h) | d'un organisme public ou parapublic? | _____ |
| i) | d'une fondation ou d'un organisme sans but lucratif? | _____ |
| j) | autre (préciser) _____ | _____ |

15. Au cours de l'année universitaire 2002-2003, combien de **contrats de recherche ou de création** avez-vous **conclus**, seul ou avec d'autres, avec : (indiquer un nombre ou « 0 » dans chacune des cases)

- | | |
|--|-------|
| a) de votre établissement? | _____ |
| b) d'un ministère ou d'un organisme gouvernemental provincial? | _____ |
| c) d'un ministère ou d'un organisme gouvernemental fédéral? | _____ |
| d) d'un organisme international? | _____ |
| e) d'une entreprise privée à but lucratif? | _____ |
| f) d'un organisme public ou parapublic? | _____ |
| g) d'une fondation ou d'un organisme sans but lucratif? | _____ |
| h) autre (préciser) _____ | _____ |

16. Au cours de l'année universitaire 2002-2003, combien de soumissions de **contrats de recherche ou de création** avez-vous **préparés**, seul ou avec d'autres, pour : (indiquer un nombre ou « 0 » dans chacune des cases)

- | | |
|--|-------|
| a) de votre établissement? | _____ |
| b) d'un ministère ou d'un organisme gouvernemental provincial? | _____ |
| c) d'un ministère ou d'un organisme gouvernemental fédéral? | _____ |
| d) d'un organisme international? | _____ |
| e) d'une entreprise privée à but lucratif? | _____ |
| f) d'un organisme public ou parapublic? | _____ |
| g) d'une fondation ou d'un organisme sans but lucratif? | _____ |
| h) autre (préciser) _____ | _____ |

17. Au cours de l'année universitaire 2002-2003, avez-vous effectué un projet de recherche ou de création qui a nécessité, au-delà du financement, une collaboration directe avec :

- | | Oui | Non |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) d'un ministère ou d'un organisme gouvernemental provincial? | ☐ | ☐ |
| b) d'un ministère ou d'un organisme gouvernemental fédéral? | ☐ | ☐ |
| c) d'un organisme parapublic? | ☐ | ☐ |
| d) d'une entreprise privée à but lucratif? | ☐ | ☐ |
| e) le milieu sociocommunautaire? | ☐ | ☐ |
| f) le milieu artistique ou littéraire? | ☐ | ☐ |
| g) autre (préciser) _____ | | |

18. Au cours de l'année universitaire 2002-2003, avez-vous utilisé, seul ou dans un groupe de travail, les moyens de diffusion suivants :

	Oui	Non
a) un article dans une revue avec comité de lecture	☐	☐
b) un article dans une revue sans comité de lecture	☐	☐
c) un livre	☐	☐
d) un chapitre dans un livre publié	☐	☐
e) un rapport de recherche	☐	☐
f) une conférence à une société savante	☐	☐
g) un événement artistique	☐	☐
h) une œuvre littéraire	☐	☐
i) autre (préciser) _____		

19. Au cours de l'année universitaire 2002-2003, quelle a été l'importance de vos collaborations internationales en matière de recherche ou de création?

- Très importante ☐
- Assez importante ☐
- Peu importante ☐
- Pas du tout importante ☐

La tâche de **services internes** regroupe les activités de direction ou de coordination requises au sein de l'université pour assurer le bon fonctionnement sur les plans pédagogique, scientifique, culturel, administratif ou syndical. Elle inclut toute autre activité connexe effectuée à l'université. Elle exclut les activités découlant des tâches d'enseignement, d'encadrement et de recherche abordées dans les questions précédentes.

20. Au cours de l'année universitaire 2002-2003, avez-vous occupé un poste administratif ou de gestion académique au sein de votre université?

- Oui ☐
- Non ☐

21. Au cours de l'année universitaire 2002-2003, considérant votre tâche de services internes :

A) Comment qualifiez-vous votre participation aux activités suivantes de **gestion interne** ?

	Très importante	Assez importante	Peu importante	Pas du tout importante
a) la participation à des instances ou à des comités statutaires de niveau institutionnel?	☐	☐	☐	☐
b) les assemblées de votre faculté?	☐	☐	☐	☐
c) les assemblées départementales ou l'équivalent?	☐	☐	☐	☐
d) les assemblées des sous-unités de votre département?	☐	☐	☐	☐
e) la participation à des comités de travail d'un département?	☐	☐	☐	☐
f) autre (préciser)_____	☐	☐	☐	☐

B) Comment qualifiez-vous votre participation aux activités suivantes de **coordination pédagogique**?

	Très importante	Assez importante	Peu importante	Pas du tout importante
a) le développement ou la révision de programme d'études?	☐	☐	☐	☐
b) les innovations pédagogiques?	☐	☐	☐	☐
c) la participation à une équipe pédagogique chargée de coordonner la formation au cours d'une session?	☐	☐	☐	☐
d) la supervision de chargés de cours ?	☐	☐	☐	☐
e) la supervision d'auxiliaires d'enseignement ou d'assistants?	☐	☐	☐	☐
f) la coordination de responsables de formation pratique ou de chargés d'enseignement?	☐	☐	☐	☐
g) autre (préciser)_____	☐	☐	☐	☐

C) Comment qualifiez-vous votre participation aux activités suivantes de **recherche ou de création** ?

	Très importante	Assez importante	Peu importante	Pas du tout importante
a) la direction ou la coordination d'un groupe, d'une équipe ou d'un réseau de recherche?	☐	☐	☐	☐
b) la coordination de travaux menés en partenariat avec un organisme externe?	☐	☐	☐	☐
c) la gestion comptable ?	☐	☐	☐	☐
d) la révision d'articles rédigés par un ou des collègues ?	☐	☐	☐	☐
e) la révision de demandes de subvention effectuées par un ou des collègues?	☐	☐	☐	☐
f) autre (préciser)_____	☐	☐	☐	☐

D) Comment qualifiez-vous votre participation aux activités suivantes **d'évaluation**?

	Très importante	Assez importante	Peu importante	Pas du tout importante
a) l'évaluation de programme de formation?	☐	☐	☐	☐
b) l'évaluation de travaux de fin d'études, de mémoires ou de thèses en tant que membre d'un jury interne dans votre université?	☐	☐	☐	☐
c) l'évaluation d'autres travaux internes (ex. articles de recherche, dossiers)?	☐	☐	☐	☐
d) l'évaluation des travaux des pairs aux fins de l'avancement dans la carrière?	☐	☐	☐	☐
e) autre (préciser) _____	☐	☐	☐	☐

E) Comment qualifiez-vous votre participation aux **autres activités de services internes**?

	Très importante	Assez importante	Peu importante	Pas du tout importante
a) la rédaction de lettres de référence?	☐	☐	☐	☐
b) la participation à des activités syndicales ou associatives?	☐	☐	☐	☐
c) autre (préciser) _____	☐	☐	☐	☐

La tâche de **services externes à l'université (services à la collectivité)** comprend les interventions qui contribuent à l'innovation ou au transfert des connaissances, à la réputation du professeur et au rayonnement de son université.

22. Au cours de l'année universitaire 2002-2003, avez-vous été engagé dans les activités suivantes de **services à la collectivité** :

	Oui	Non
a) le développement international?	☐	☐
b) le développement régional?	☐	☐
c) la participation à une association scientifique ou professionnelle?	☐	☐
d) la participation à un organisme sans but lucratif?	☐	☐
e) la consultation externe en tant qu'expert ?	☐	☐
f) l'évaluation d'articles pour une revue scientifique ou professionnelle?	☐	☐
g) l'évaluation de demandes de subvention pour un organisme subventionnaire?	☐	☐
h) l'évaluation de thèse de doctorat dans une autre université ?	☐	☐
i) la participation à des activités syndicales en dehors de l'université?	☐	☐
j) la participation ou la gestion d'associations ou d'événements culturels ou artistiques?	☐	☐
k) la participation à des activités de vulgarisation scientifique?	☐	☐
l) autre (préciser) _____	☐	☐

23. Comment qualifiez-vous votre engagement aux activités suivantes d'innovation et de transfert des connaissances?

	Très importante	Assez importante	Peu importante	Pas du tout importante
a) L'approfondissement de la recherche en vue d'applications futures	☐	☐	☐	☐
b) La commercialisation de la recherche	☐	☐	☐	☐
c) La mise au point d'un modèle d'intervention	☐	☐	☐	☐
d) L'élaboration ou l'analyse de politiques publiques	☐	☐	☐	☐
e) autre (préciser) _____	☐	☐	☐	☐

La tâche de **perfectionnement** regroupe les activités de mise à jour ou d'amélioration de vos connaissances ou de vos méthodes d'intervention nécessaires pour accomplir l'une ou l'autre des autres tâches du travail professoral.

24. Au cours de l'année universitaire 2002-2003, quels objectifs visaient vos activités de perfectionnement :
(cocher la ou les cases appropriées)

- | | |
|---|--------------------------|
| a) mettre à jour mes connaissances aux fins de l'enseignement | ☐ |
| b) mettre à jour mes connaissances aux fins de la recherche | ☐ |
| c) améliorer mes interventions de services internes | ☐ |
| d) améliorer mes interventions de services à la collectivité | ☐ |
| e) améliorer mes méthodes d'enseignement | ☐ |
| f) améliorer mes méthodes de recherche et de création | ☐ |
| g) développer ma culture générale | ☐ |
| h) développer un savoir-faire | ☐ |
| i) autre (préciser) _____ | ☐ |

II- CHARGE DE TRAVAIL ET RÉPARTITION DU TEMPS ENTRE LES DIVERSES TÂCHES

25. Combien d'heures par semaine avez-vous consacrées **en moyenne**, et excluant les vacances, à l'ensemble de vos tâches professorales :

- a) durant les sessions d'automne 2002 et d'hiver 2003? _____ heures/semaine
- b) durant la session d'été 2002 ? _____ heures/semaine

26. Comment avez-vous réparti votre temps approximativement entre les tâches suivantes :

	Sessions d'automne 2002 et d'hiver 2003	Session d'été 2002
a) l'enseignement?	_____ %	_____ %
b) l'encadrement des étudiants	_____ %	_____ %
c) la recherche ou la création?	_____ %	_____ %
d) les services internes à l'université?	_____ %	_____ %
e) les services externes à l'université?	_____ %	_____ %
f) le perfectionnement?	_____ %	_____ %
Total (100 %)	_____ %	_____ %

Si vous avez été dégrevé de l'ensemble de vos cours durant l'année universitaire 2002-2003, passez à la question 28.

27. Combien d'heures **d'enseignement** par semaine avez-vous effectuées auprès de **groupes d'étudiants** à chacune des sessions de l'année universitaire 2002-2003?
(ex. : 1 crédit = 1 heure par semaine pendant une session de 15 semaines. Ne calculer que le nombre d'heures passées en classe avec les étudiants.)

	Hiver 2003	Automne 2002	Été 2002
1 ^{er} cycle	_____ heures	_____ heures	_____ heures
2 ^e et 3 ^e cycles	_____ heures	_____ heures	_____ heures

28. Combien d'heures par semaine avez-vous consacrées **aux activités d'enseignement autres que la prestation de cours** (la mise à jour de cours, la préparation de cours, la mise au point des méthodes pédagogiques, l'évaluation des apprentissages, la compilation des résultats académiques)?

	Automne 2002 et hiver 2003	Été 2002
1 ^{er} cycle	_____ heures	_____ heures
2 ^e et 3 ^e cycles	_____ heures	_____ heures

29. Au cours de l'année universitaire 2002-2003, comment avez-vous distribué le temps consacré à l'**encadrement** :

- | | | |
|----------------------|--|----------------|
| a) | des étudiants au 1 ^{er} cycle? | _____ % |
| b) | des étudiants aux 2 ^e et 3 ^e cycles? | _____ % |
| c) | des stagiaires postdoctoraux? | _____ % |
| Total (100 %) | | _____ % |

30. Au cours de l'année universitaire 2002-2003, quelle proportion de votre tâche de **recherche ou de création** avez-vous consacrée aux activités suivantes :

- | | | |
|----------------------|---|----------------|
| a) | la conception de projets de recherche ou de création (état d'une question, mise au point d'un cadre théorique, développement méthodologique, etc.)? | _____ % |
| b) | la cueillette, le traitement, l'analyse et l'interprétation des données? | _____ % |
| c) |) la préparation technique de demandes de subvention et la négociation de contrats? | _____ % |
| d) | la gestion courante des activités de recherche ou de création? | _____ % |
| e) | la diffusion de résultats de recherche, d'activités artistiques ou d'œuvres littéraires? | _____ % |
| f) | autre (préciser)_____ | _____ % |
| Total (100 %) | | _____ % |

31. Au cours de l'année universitaire 2002-2003, quelle proportion de votre temps alloué aux **services internes** à l'université avez-vous accordée aux activités suivantes :

- | | | |
|----------------------|--|----------------|
| a) | la responsabilité d'un poste de direction académique? | _____ % |
| b) | la participation à des comités de coordination pédagogique ou scientifique? | _____ % |
| c) | la participation à des activités d'évaluation? | _____ % |
| d) | l'accomplissement d'activités courantes (lettres de référence, orientation, conseils)? | _____ % |
| e) | la participation à des activités syndicales ou associatives? | _____ % |
| f) | autre (préciser)_____ | _____ % |
| Total (100 %) | | _____ % |

32. Au cours de l'année universitaire 2002-2003, comment avez-vous réparti le temps consacré aux **services externes à l'université** (services à la collectivité) entre les activités suivantes :

- | | | |
|----------------------|--|----------------|
| a) | les activités de gestion (ex. occuper une fonction de président, vice-président, coordonnateur ou membre d'un organisme ou d'un comité)? | _____ % |
| b) | les activités de développement culturel, communautaire, politique ou socio-économique? | _____ % |
| c) | les activités d'expertises, de consultation ou d'érudition? | _____ % |
| d) | les activités syndicales en dehors de l'université? | _____ % |
| e) | autre (préciser)_____ | _____ % |
| Total (100 %) | | _____ % |

33. Au cours de l'année universitaire 2002-2003, quelle proportion de votre tâche de **perfectionnement** a été consacrée aux activités suivantes :

- | | | |
|----------------------|--|----------------|
| a) | les activités personnelles comme la lecture, le visionnement de films ou de vidéo, etc. | _____ % |
| b) | les activités formelles de formation en groupe | _____ % |
| c) | les congrès, les symposiums et les séminaires | _____ % |
| d) | les rencontres informelles avec des collègues | _____ % |
| e) | les rencontres avec des gens des milieux socio-économiques, culturels ou gouvernementaux | _____ % |
| f) | autre (préciser) _____ | _____ % |
| Total (100 %) | | _____ % |

34. Au cours des sessions d'automne 2002 et d'hiver 2003, combien d'heures **par semaine** avez-vous consacrées **en moyenne** à des activités techniques, administratives et de secrétariat qui n'ont pu être effectuées par d'autres catégories de personnel?

_____ heures/semaine

35. Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les énoncés suivants portant sur l'ensemble de votre travail professoral :

	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
a) Mon travail s'est complexifié.	☐	☐	☐	☐
b) Mon travail s'est alourdi.	☐	☐	☐	☐
c) Mon travail comporte plusieurs activités techniques, administratives et de secrétariat dont j'aimerais être déchargé.	☐	☐	☐	☐
d) Dans ma conception du travail professoral, l'enseignement est plus important que la recherche.	☐	☐	☐	☐
e) Pour la progression de ma carrière, la recherche est plus importante que l'enseignement.	☐	☐	☐	☐
f) Les tâches de mon travail sont difficiles à intégrer.	☐	☐	☐	☐
g) Les tâches d'enseignement et de recherche s'articulent difficilement.	☐	☐	☐	☐
h) Il est difficile de se consacrer aux tâches d'enseignement et de recherche compte tenu de la lourdeur des services internes.	☐	☐	☐	☐
i) La direction d'étudiants aux 2 ^e et 3 ^e cycles s'inscrit dans mes travaux de recherche.	☐	☐	☐	☐
j) Je n'ai pas suffisamment de temps à consacrer à mon perfectionnement.	☐	☐	☐	☐
k) Si j'avais à tout recommencer, je choiserais à nouveau une carrière professorale.	☐	☐	☐	☐

36. Y a-t-il d'autres renseignements qui permettraient de compléter le portrait d'ensemble de vos tâches professorales?

III- RENSEIGNEMENTS SUR VOTRE PROFIL

37. Quel est votre statut actuel?

- a) Professeur titulaire ou de catégorie IV ☐
- b) Professeur agrégé ou de catégorie III ☐
- c) Professeur adjoint ou de catégorie II ☐
- d) Chargé d'enseignement ou professeur de catégorie I ☐
- i) autre (préciser) _____ ☐

38. Depuis combien d'années travaillez-vous en tant que professeure ou professeur dans un poste régulier à plein temps pour votre établissement actuel?

_____ nombre d'années

39. Avez-vous déjà travaillé dans une autre (d'autres) université(s)?

- Oui ☐ → **Passez à la question 41.**
Non ☐

40. Combien d'années avez-vous travaillé en tant que professeure ou professeur dans une autre (d'autres) université(s)?

41. Quel est votre niveau de formation le plus élevé?

- Formation postdoctorale _____ %
- Doctorat _____ %
- Maîtrise _____ %
- Baccalauréat _____ %
- autre (préciser) _____ %

42. Quel est votre sexe?

- masculin ☐
féminin ☐

43. Quel est votre âge? _____

44. Dans quel domaine d'étude et de recherche oeuvrez-vous au sein de votre département ou de votre unité?

- | | |
|---------------------|--------------------------|
| Administration | ☐ |
| Arts | ☐ |
| Droits | ☐ |
| Éducation | ☐ |
| Lettres | ☐ |
| Santé médecine | ☐ |
| Santé paramédical | ☐ |
| Santé périmédical | ☐ |
| Sciences appliquées | ☐ |
| Sciences humaines | ☐ |
| Sciences pures | ☐ |

(Pour obtenir des précisions additionnelle sur ce que recouvre chacun des domaines d'études, consulter le lien suivant :)

Merci de votre collaboration !

Vous pouvez consulter cette recherche

sur le site Internet du Conseil supérieur de l'éducation :
www.cse.gouv.qc.ca

ou en faire la demande au Conseil supérieur de l'éducation

- par téléphone : (418) 643-3851 (boîte vocale)
- par télécopieur : (418) 644-2530
- par courrier électronique :
panorama@cse.gouv.qc.ca
- par la poste : 1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2
Tél. : (418) 643-3850
www.cse.gouv.qc.ca