

# La charge de professeur à dominante enseignante dans les universités de l'Ontario

Préparé par Susan Vajoczki, Nancy Fenton, Karen Menard et Dawn Pollon  
pour le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

## **Avertissement :**

Les opinions exprimées dans ce rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ou les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres agences ou organismes qui ont offert leur soutien, financier ou autre, à ce projet.

### **Se référer au présent document comme suit :**

Vajoczki, S., Fenton, N., Menard, K. et Pollon, D. La charge de professeur à dominante enseignante dans les universités de l'Ontario. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2011.

Publié par :

## **Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur**

1, rue Yonge, bureau 2402  
Toronto (Ontario) Canada M5E 1E5  
Téléphone : 416 212-3893  
Télécopieur : 416 212-3899  
Site Web : [www.heqco.ca](http://www.heqco.ca)  
Courriel : [info@heqco.ca](mailto:info@heqco.ca)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2011

## Sommaire

Au cours des dernières décennies, les forces vives de la société ont suscité une évolution au sein de l'enseignement supérieur en Ontario. Les chercheurs Clark, Moran, Skolnik et Trick (2009) ont récemment montré que l'augmentation du nombre des inscriptions, la responsabilisation accrue et l'amenuisement du financement provincial exerçaient autant de pressions sur les modèles traditionnels de l'enseignement supérieur. Pour faire face à ces changements et aux pressions croissantes subies, les universités se sont tournées vers de nouvelles solutions pour former et éduquer un nombre croissant d'étudiants, notamment en s'écartant du modèle traditionnel de répartition de la charge de travail professorale, avec 40 pour cent d'enseignement, 40 pour cent de recherche et 20 pour cent de service. Une des solutions ayant ainsi vu le jour au cours des 20 dernières années en Ontario est la création d'une charge professorale à dominante enseignante (PCE : professeurs à temps plein se consacrant principalement à l'enseignement).

L'objet de la présente étude est d'examiner si ou dans quelle mesure le recours à des professeurs se consacrant à l'enseignement aide les universités à faire face aux pressions dues à l'augmentation du nombre des inscriptions et à l'expansion des activités de recherche institutionnelles tout en maintenant et en améliorant la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour leur étude, les chercheurs se sont appuyés sur les trois questions de recherche suivantes :

- Quel est l'éventail existant de postes de professeurs à dominante enseignante dans le contexte national et international? En quoi cet éventail s'apparente-t-il à l'éventail provincial de tels postes dans les universités ontariennes?
- Quel serait l'effet de la création de postes de professeurs à dominante enseignante sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les universités ontariennes?
- En quoi l'augmentation du nombre de professeurs se consacrant à l'enseignement transformerait-elle les enjeux relatifs à la conception et à la mise en œuvre de ce modèle pour les universités ontariennes?

Aux fins de la présente étude, sont définis comme « *professeurs/membres du corps professoral ayant une charge à dominante enseignante* » :

les personnes qui ont une nomination professorale à plein temps, désignée dans les conventions collectives, les protocoles d'ententes ou les manuels de politiques, comme étant un poste dédié à l'enseignement, un poste à dominante enseignante, un poste axé sur l'enseignement ou autre, et dont les responsabilités se limitent à l'enseignement, aux activités liées à l'enseignement, à la recherche et au service liés à l'enseignement. Dans ces accords, ce type de poste peut être considéré comme un poste menant à la permanence, un poste continu ou un poste de titulaire. Ne font pas partie de ces personnes le personnel universitaire employé sous contrat et à temps partiel, dont le travail est axé sur l'enseignement.

D'après les publications examinées, les chercheurs ont constaté que la charge à dominante enseignante, telle que définie ci-dessus, existe dans diverses parties du monde, notamment en Europe, en Australie et dans une grande partie de l'Amérique du Nord. Les démarches pour incorporer un groupe professoral avec charge à dominante enseignante ou l'importance du nombre de professeurs occupant une telle charge dans les établissements d'enseignement supérieur varient d'une région à l'autre. Au nombre des défis se posant à la création de postes à dominante enseignante figurait l'enjeu intéressant et quasi universel de concilier ces postes avec l'équilibre traditionnel entre la charge de travail allouée à l'enseignement et celle allouée à la recherche. Certains pays emploient des solutions novatrices. En Australie par exemple, les universités n'imposent généralement pas de normes quant à la répartition de la charge de travail entre la recherche et l'enseignement mais ils autorisent des plans de développement individuels qui dictent cette répartition.

Au Canada, les postes de professeur à dominante enseignante (PDE) n'existaient que dans quelques universités en 2008, et la portée et la définition de leurs rôles variaient. Si la notion générale de PDE semble être comprise, la nomenclature et les conventions collectives ont pour effet de rendre ce groupe de professeurs plus hétérogène qu'il ne le serait souhaitable.

Le sondage mené auprès des PDE a révélé que ce groupe de professeurs semblaient satisfaits de leur poste et s'y investir. Si un peu plus de la moitié (53 pour cent) seulement des participants ont indiqué qu'ils avaient au départ aspiré à avoir un poste de PDE, 87 pour cent ont dit être satisfaits ou très satisfaits de leur poste actuel à titre de PDE. À la question de savoir s'ils passeraient à une charge traditionnelle d'enseignement et de recherche disciplinaire s'ils en avaient l'occasion, 75 pour cent d'entre eux ont indiqué qu'ils préféreraient conserver leur poste actuel.

Les entrevues menées auprès d'interlocuteurs institutionnels informés et des principales parties intéressées ont révélé des thèmes dominants en ce qui concerne la création et l'existence des postes de PDE. Ce rapport présente les faits saillants relatifs à ces thèmes. Au nombre des avantages communs décelés figurent la capacité de ces postes à répondre aux besoins spécifiques des départements; le fait qu'ils soient centrés sur l'enseignement, sur les besoins des étudiants et sur la représentation des départements aux yeux des étudiants; et la fourniture d'un emploi stable aux membres du corps professoral voulant s'investir dans l'enseignement. Certains inconvénients des postes de PDE sont aussi ressortis. Parmi ces inconvénients figuraient le préjugé culturel existant dans le milieu universitaire (à savoir, la création d'un groupe professoral de second ordre) en raison de la grande valeur accordée à la recherche, le besoin pour les enseignants de mener des travaux d'érudition pour garantir la qualité de l'apprentissage chez les étudiants et l'établissement d'un juste équilibre entre l'enseignement, la recherche et le service.

Nos recherches montrent que les enjeux de l'élargissement du recours aux PDE sont complexes et variés. La création de ces postes remet en question beaucoup de ce qui caractérise une université ontarienne. Elle remet en cause une culture institutionnelle fortement différenciée, fondée sur le rang et le statut, et qui s'aligne parfaitement avec la mission de recherche. Elle suggère le besoin de faire face à un degré élevé de résistance culturelle ancrée dans les facteurs économiques, politiques et sociaux. Les enjeux institutionnels et administratifs

sont complexes et l'examen rapide de trois modèles ontariens suggère que des établissements d'enseignement voisins peuvent présenter de grandes variations. La lenteur des changements observés dans les conventions collectives pour adhérer aux nuances des postes de PDE ne fait qu'accroître le manque d'intégration de ces derniers à la culture et au fonctionnement universitaires.

Le présent rapport offre huit recommandations concernant la mise en œuvre ou l'élargissement du recours aux postes de PDE afin de réaliser pleinement la valeur de ces derniers et les avantages qu'ils présentent.

## Table des matières

Sommaire.....	1
Introduction .....	6
Objet de l'étude.....	6
Définition des PDE.....	6
Forces affectant l'enseignement supérieur en Ontario .....	7
Le recours aux PDE comme solution potentielle .....	7
Organisation du rapport .....	9
Analyse documentaire .....	10
Introduction .....	10
La perspective ontarienne.....	10
La perspective canadienne .....	12
La perspective internationale .....	13
Conclusions .....	17
Conception et méthodologie de recherche .....	19
Introduction .....	19
Le repérage des PDE .....	19
Sondage en ligne auprès des PDE.....	23
Les entrevues téléphoniques auprès des III .....	23
Les entrevues téléphoniques auprès des PPI .....	23
Résultats et analyse.....	24
Introduction .....	24
Le sondage auprès des PDE .....	24
Introduction .....	24
Données démographiques .....	24
Responsabilités .....	26
Les effets produits par les postes de PDE .....	27
Le cheminement de carrière et la satisfaction professionnelle .....	31
Le perfectionnement professionnel .....	32
La connaissance des conditions d'emploi.....	32
Les avantages et inconvénients des postes de PDE .....	33
L'avenir des postes de PDE.....	36
Entrevues menées auprès des III et des PPI.....	37

Introduction.....	37
Données descriptives.....	38
Les forces économiques .....	39
Le climat politique.....	41
Les forces sociales.....	43
Les questions d'ordre institutionnel.....	44
Les enjeux administratifs.....	49
Les questions liées aux conventions collectives .....	51
Les avantages des PDE.....	52
Les inconvénients des PDE .....	56
L'insuffisance des données.....	59
Avantages et inconvénients de l'élargissement du recours au PDE .....	60
Recommandations pour l'élargissement du recours aux PDE.....	64
Recherches à venir .....	66
Bibliographie .....	68
Annexe 1 : Références pour les données d'entrevues .....	74
Annexe 2 : Autres activités de recherche .....	78
L'analyse documentaire des conventions collectives .....	78
Planification fondée sur des scénarios .....	78

# Introduction

## Objet de l'étude

L'objet de la présente étude était d'examiner si et dans quelle mesure le recours à des professeurs ayant une charge à dominante enseignante (PDE) pouvait aider les universités à faire face aux pressions dues à l'augmentation du nombre des inscriptions et à l'expansion des activités de recherche institutionnelles tout en maintenant et en améliorant la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

L'étude consistait en :

- un examen des publications portant sur les PDE;
- une vue d'ensemble de l'éventail actuel des postes de PDE dans les universités de l'Ontario;
- des comparaisons aux postes similaires qui existent à l'échelon national et international, y compris, le cas échéant, des références aux mesures incitatives offertes dans d'autres instances pour créer ou maintenir de tels postes;
- une analyse critique des avantages et des inconvénients que présente l'élargissement du recours aux PDE dans les universités de l'Ontario, en prêtant une attention particulière :
- à leur répercussion sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage
- à leur contribution à la capacité des universités de relever les défis des inscriptions tout en maintenant ou en améliorant leurs objectifs de recherche
- aux répercussions budgétaires pour les établissements
- aux enjeux en matière de conception et de mise en œuvre, notamment pour les professeurs titulaires et les professeurs contractuels.

## Définition des PDE

Aux fins de la présente étude, sont définis comme « *professeurs/membres du corps professoral ayant une charge à dominante enseignante* » :

les personnes qui ont une nomination professorale à plein temps, désignée dans les conventions collectives, les protocoles d'ententes ou les manuels de politiques comme étant un poste dédié à l'enseignement, un poste à dominante enseignante, un poste axé sur l'enseignement ou autre, et dont les responsabilités se limitent à l'enseignement, aux activités liées à l'enseignement, à la recherche et au service liés à l'enseignement. Dans ces accords, ce type de poste peut être considéré comme un poste menant à la permanence, un poste continu ou un poste de titulaire. Ne font pas partie de ces personnes le personnel universitaire employé sous contrat et à temps partiel, dont le travail est axé sur l'enseignement.



Cette définition correspond à la définition utilisée par l'Union des Associations des Professeurs des Universités de l'Ontario (UAPUO) dans son document de référence intitulé « Career Limiting Move? Teaching-only Positions in Ontario Universities » (UAPUO, 2008).

### **Forces affectant l'enseignement supérieur en Ontario**

Clark, Moran, Skolnik et Trick (2009) ont identifié les principales forces sociétales auxquelles les universités de l'Ontario ont dû faire face au cours des dernières décennies. Ces forces exercent toutes des pressions accrues sur les universités, notamment l'augmentation du nombre des inscriptions, les exigences accrues en matière de responsabilisation (Clark et coll., 2009) et la réduction des niveaux de financement provincial (Snowdon et Associates, 2009). L'attente d'une meilleure reddition des comptes découle en partie de l'application du modèle consommateur/client à l'éducation, dans lequel les étudiants représentent des frais de scolarité élevés et sont en droit d'exiger une expérience éducative de grande qualité (Oxford, 2008). En même temps que l'attente d'une meilleure reddition des comptes, on a commencé à axer davantage l'attention sur une éducation fondée sur des résultats (Barrie, 2006; Harden, Crosby et Davis, 1999).

La combinaison d'une responsabilisation accrue et l'émergence d'une éducation basée sur des résultats a amené certaines personnes à considérer que l'enseignement supérieur devrait s'aligner davantage sur le développement des compétences, l'aptitude à l'emploi, la préparation à une carrière et les progrès mesurables de l'employabilité de l'étudiant (Lunau, 2011). À une époque où la responsabilisation est renforcée, l'enseignement devient le point de mire pour l'évaluation de la performance institutionnelle; l'assurance de la qualité de l'expérience éducative pour un effectif étudiant plus nombreux devient par conséquent une préoccupation institutionnelle de plus en plus centrale.

### **Le recours aux PDE comme solution potentielle**

Les réactions aux forces sociétales en jeu au cours des dernières décennies, combinées aux décisions politiques, ont abouti à une réorientation des priorités institutionnelles. Autrefois, les universités avaient pour principal objet de servir d'établissements d'enseignement. Elles se sont à présent transformées pour accomplir une double mission de recherche et d'enseignement (Clark et coll., 2009). De ce fait, des questions émergent concernant la nature de l'enseignement dans ce nouveau contexte institutionnel. Dans un milieu dominé par la recherche, comment les universités peuvent-elles fournir une expérience éducative de grande qualité? L'introduction de PDE peut-elle contribuer à assurer cette qualité de l'expérience éducative?

Au cours des dix dernières années, les universités se sont efforcées de fournir une éducation de premier cycle de qualité et des occasions de recherche de haut niveau. Ces deux responsabilités sont parfois difficiles à concilier. La création de postes de professeur qui se consacrent presque exclusivement à l'enseignement et à l'apprentissage pourrait permettre aux universités de respecter plus efficacement ces deux priorités. Toutefois, l'introduction de PDE

au sein du corps professoral risque d'aboutir à la constitution d'un groupe de professeurs de second ordre, c'est-à-dire que les professeurs s'occupant uniquement d'enseigner risquent d'être considérés comme de moindre mérite et de moindre valeur pour leur établissement, tandis que ceux qui s'occupent de recherche et d'enseignement pourraient être considérés comme ayant plus de mérite et de valeur. On pense généralement que la création de postes d'enseignement à dominante enseignante est un précédent dangereux qui « dévalue le rôle professoral traditionnel » et que « pour être un universitaire efficace, il faut s'investir dans [l'enseignement, le travail de recherche et le service] ». <sup>1</sup> Il résulte de ce sentiment puissant qu'on pourrait accorder une valeur relativement moindre à une charge consacrée uniquement à l'enseignement dans le milieu universitaire (Farr, 2008; Oxford, 2008).

Afin de bien comprendre le rôle des PDE, il faut comprendre le système dans lequel de tels postes existent. Bien que l'attention porte le plus souvent sur la charge de PDE comme étant la nouvelle donne, le rôle de la recherche évolue lui aussi, avec tout autant de confusion. De fait, comme le souligne Chevaillier (2000), le débat actuel sur les rôles du corps professoral a cours depuis longtemps. <sup>2</sup> De plus, l'amélioration considérable de l'accessibilité publique et la dépendance politique à l'égard des universités pour la compétitivité basée sur le savoir, remet à présent en cause la nature fondamentale de l'université : quels sont son rôle et sa responsabilité dans la société actuelle?

La répartition la plus commune de la charge de travail des professeurs est 40 pour cent pour l'enseignement, 40 pour cent pour la recherche et 20 pour cent pour le service ou l'administration (40:40:20). Ce modèle est la norme établie de longue date au Canada et dans le monde entier. Son introduction date d'une époque où les taux de scolarisation dans l'enseignement postsecondaire étaient bien plus faibles qu'aujourd'hui et que la recherche était principalement centrée sur une seule discipline. La participation accrue à l'éducation postsecondaire et la priorité donnée actuellement à la recherche interdisciplinaire ont augmenté les exigences qui grugent le temps des membres du corps professoral et remis en question la répartition actuelle de la charge de travail.

Les tensions qui résultent de tels défis élémentaires suscitent de fortes réactions, qui se manifestent dans la plupart des publications sur le sujet et contribuent au travail d'évaluation de l'enseignement et de la recherche en termes de valeur. Par exemple, les débats abondent au sujet du lien entre l'enseignement et la recherche. Jenkins (2004) fait valoir que si l'on augmente le nombre de professeurs chargés uniquement d'enseignement et de ceux affectés uniquement à la recherche, cela signifie qu'il faut considérer explicitement la justification, l'intention et les conséquences du lien entre enseignement et recherche car ce ne sont pas tous les universitaires qui sont à la fois chercheurs et enseignants (Jenkins et Healey, 2005). Comme l'ont découvert Hattie et Marsh il y a plus de dix ans, il semble qu'il y ait peu de relation entre l'excellence de la recherche et l'excellence de l'enseignement (Hattie et Marsh, 1996;

---

<sup>1</sup> Vicki Smallman, porte-parole de l'ACPPU, tel que cité dans Farr (2008).

<sup>2</sup> De fait, ce débat peut être perçu dès le 18<sup>e</sup> siècle, dans l'ouvrage de Kant *Le Conflit des facultés*, de 1798.

Serow, 2000). De fait, on a fait valoir que l'enseignement et la recherche ne peuvent plus être envisagés comme étant des activités combinées car la recherche et l'enseignement ne représentent pas différents aspects d'une même dimension (de Weert, 2004). Pascarella et Terenzini (2005) ont conclu que la plupart des études suggèrent en réalité une relation inverse entre productivité de la recherche et qualité de l'enseignement, du moins telles que mesurées dans les enquêtes de satisfaction des étudiants. Des études indiquent que les professeurs orientés vers la recherche perçoivent celle-ci comme étant négativement en concurrence avec l'enseignement. Ces études suggèrent que les professeurs axés sur la recherche voient celle-ci comme affectant positivement l'enseignement mais affirment que l'enseignement a une incidence négative sur la recherche (Gottlieb et Keith, 1997).

La restructuration économique mondiale a conduit à un repositionnement de la recherche en tant qu'important moteur économique et l'efficacité est une marque de ce repositionnement. Cela a amené un changement des attitudes publiques et politiques vis-à-vis des universitaires. De ce fait, on a assisté à une désagrégation de l'université intégrée (humboldtienne), avec la création de deux axes d'évolution : une restructuration des nominations universitaires et une restructuration du contenu du travail universitaire (Chevaillier, 2000; Finkelstein, 2003).

## **Organisation du rapport**

Ce rapport se compose des sept sections qui suivent :

- la Section 1 présente l'objet du rapport et fournit un bref historique des pressions actuelles auxquelles doivent faire face les universités pour dispenser un enseignement de qualité aux étudiants du premier cycle et mener des recherches novatrices.
- la Section 2 offre un résumé des publications actuelles sur les postes de PDE en Ontario et compare ces postes à ceux qui existent au niveau national et international.
- la Section 3 décrit la conception de la recherche liée à l'étude et le cadre méthodologique utilisé pour l'analyse.
- la Section 4 présente les résultats de l'étude et les analyse.
- la Section 5 discute des avantages et des inconvénients de l'élargissement du recours aux PDE.
- la Section 6 présente huit recommandations pour l'élargissement du recours aux PDE.
- la Section 7 donne les conclusions du rapport et des suggestions de nouvelles études.

En fin de rapport, figurent également six annexes fournissant un complément d'information sur la recherche de même que des renseignements généraux et des éléments de référence. Le rapport comprend également une liste complète des données bibliographiques.

# Analyse documentaire

## Introduction

La présente analyse documentaire consiste en une description des divers modèles de PDE et de leur étendue en Ontario, au Canada et à l'échelle internationale – en Europe, en Australie et aux États-Unis. On y discute aussi de la structure sociale-économique-politique complexe de l'université en ce qui a trait aux postes de PDE. Comme fil conducteur commun apparaissant dans tous ces contextes, mentionnons les pressions économiques croissantes auxquelles sont soumis les établissements, les exigences résultant de l'augmentation du nombre d'étudiants de premier cycle et la complexité des solutions potentielles pour faire face à ces pressions.

## La perspective ontarienne

Dans le rapport Rae mandaté par la province (2005), on demandait à ce qu'on accorde une attention toute particulière à l' « engagement renouvelé envers un aspect très fondamental, l'excellence en enseignement » (p. 18). De fait, cette notion a récemment été renforcée par John Milloy, ministre de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU, 2011). Le rapport Rae offrait une recommandation plus complète : « Orienter de nouveaux investissements vers l'excellence et l'innovation en enseignement pour que les étudiantes et étudiants reçoivent un meilleur encadrement et que l'on améliore les installations et le matériel » (p. 56).

Mais les établissements d'enseignement postsecondaire en Ontario subissent des pressions financières constantes, le financement public n'ayant pas suivi l'augmentation du nombre des étudiants de premier cycle (Clark et coll., 2009) et les coûts croissants. Les professeurs doivent faire face à des priorités concurrentes. Le milieu dans lequel ils mènent leurs recherches est de plus en plus complexe et exigeant, du fait des relations avec de multiples organismes de financement, du besoin de collaboration et de l'accent mis sur les recherches multidisciplinaires. Cette complexité est aggravée par le nombre accru d'inscriptions et, par conséquent, des responsabilités accrues d'enseignement. De nombreux professeurs disent se sentir trop investis et devoir faire preuve de stratégie dans l'allocation de leur temps : ils priorisent la recherche car ils ont l'impression que cela leur vaudra plus sûrement une promotion et une titularisation (UAPUO, 2008).

Les responsabilités des professeurs titulaires à temps plein ont été transformées par les pressions contradictoires que suscitent la course aux bourses de recherche et la conduite de recherches pertinentes, en plus de leur charge d'enseignement à des classes plus nombreuses et l'évaluation des étudiants (UAPUO, 2008). La stratégie « non déclarée » qu'adoptent la plupart des universités pour augmenter leur revenu provincial est d'enrôler davantage d'étudiants et de minimiser le coût de leur enseignement dans l'espoir de voir les sommes perçues à cet effet dépasser les coûts réels, et de créer ainsi un surplus de revenus (Clark et coll., 2009).

De plus, la responsabilité d'enseigner des cours de premier cycle est passée aux professeurs vacataires et à temps partiel (UAPUO, 2008; Clark et coll., 2009). Les chargés de cours à

temps partiel ou à contrats, qui représentent parfois jusqu'à 40 pour cent du personnel enseignant dans certaines universités (ACPPU, 2010), reçoivent un salaire moindre et peu d'avantages sociaux et n'ont aucune sécurité d'emploi (Farr, 2008). Nombreux sont ceux d'entre eux qui enseignent un seul cours et doivent, par conséquent, gagner l'essentiel de leur salaire à l'extérieur de l'université.

Cela a des conséquences importantes pour les établissements : il se peut que les professeurs ne soient pas disponibles en dehors des heures de cours, ne soient pas spécialisés dans l'enseignement de premier cycle et ne s'investissent pas suffisamment dans l'établissement. (Farr, 2008). Certains établissements ont tenté de résoudre ces problèmes par l'introduction des PDE (UAPUO, 2008).

Dans une tentative précoce pour réagir à ce problème en 1991, l'Université de Toronto a transféré des postes d'enseignement renouvelables tous les cinq ans de niveau tuteur ou tuteur senior à des postes de PDE permanents de niveau chargé de cours et maître de conférence (UAPUO, 2008).

En 2007, tandis que la double cohorte d'étudiants s'apprêtait à terminer son premier cycle d'études, l'Université McMaster a introduit des postes de PDE à sa politique universitaire, avec nomination professorale, titularisation et promotion (McMaster University Secretariat, 2006). La déclaration du sénat indiquait que les postes avaient été créés pour traiter deux points étroitement liés : l'existence de postes contractuels à long terme, limités par un contrat (ce qui est contradictoire, par définition, étant à la fois à long terme et limités) et le désir de créer un petit nombre de postes spécialisés dans l'enseignement. À McMaster, les responsabilités des PDE consistent notamment à enseigner d'importants cours d'introduction aux méthodes d'enquête, à servir de leaders dans l'élaboration de programme d'études, et à enseigner des cours spécialisés pour lesquels « un programme de recherche non pédagogique ne constitue pas un facteur pertinent » (McMaster University Secretariat, 2006).

En revanche, en septembre 2008, l'Université de Windsor a retiré le point du contrat demandant la création de postes dédiés à l'enseignement. Cela s'est produit après que l'association des professeurs se soit opposée à ce point et ait entamé une grève légale que l'université a considéré comme une « menace pour l'enseignement supérieur » (les négociations se sont terminées après deux semaines et demie de grève) (Cramer, 2008; Farr, 2008).

L'UAPUO a cerné un nombre des préoccupations suscitées par les postes de PDE pour les associations de professeurs d'université : la charge de travail (par ex. trois sessions d'enseignement, une « charge de travail cachée » en augmentant la taille des classes); l'évaluation et la promotion; la progression vers les niveaux les plus élevés et le salaire qui y est associé; les occasions de perfectionnement professionnel et le temps alloué à ce perfectionnement, y compris la recherche; la reconnaissance de la recherche et l'accès aux postes menant à la permanence; la « ghettoïsation » à certains types de cours et l'équité entre les sexes (UAPUO, 2008). Nombreux sont ceux qui s'inquiètent à l'idée que les membres du corps professoral auxquels on affecte un rôle de PDE n'assument pas ce rôle par choix mais y soient contraints parce qu'il existe trop peu de postes traditionnels permanents. Farr (2008)

précise qu'aucune recherche n'aborde clairement la question de satisfaction professionnelle des personnes jouant un rôle de PDE.

Dans le contexte de l'Ontario, deux enjeux se font jour qui auront une incidence sur la charge de PDE : 1) l'émergence de possibilités clairement définies de transfert du collège à l'université pour les étudiants (Clark et coll., 2009) et 2) une plus grande différenciation des établissements (Weingarten et Deller, 2010; Henard, 2009). Ces deux enjeux risquent de modifier l'attention accordée à l'enseignement et à l'apprentissage et, du même coup, d'avoir une incidence sur le rôle que les PDE seront amenés à jouer dans les universités de l'Ontario.

### **La perspective canadienne**

Il existe très peu de documents canadiens qui traitent des différents rôles des membres du corps professoral et de leur impact respectif sur l'enseignement et l'apprentissage. Les documents existants ne sont souvent pas révisés par des pairs et contiennent des preuves anecdotiques. Pocklington et Tupper (2002) suggèrent toutefois que les universités canadiennes ne fournissent plus une éducation efficace et de qualité aux étudiants de premier cycle. Ils affirment que les universités doivent rétablir l'enseignement de premier cycle comme prioritaire et reconnaître l'importance de sa complexité (Pocklington et Tupper, 2002). Dès 1991, on exprimait des inquiétudes au sujet de la valeur accordée à l'enseignement dans les universités canadiennes. Dans son rapport, Stuart Smith (1991), chef de la Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada, déclarait « L'enseignement est sérieusement sous évalué dans les universités canadiennes et il ne faut rien de moins qu'un réengagement à son égard [notre traduction] (p. 63).

Au Canada, l'éducation et les priorités éducatives sont de la responsabilité provinciale ou territoriale, avec le soutien financier du gouvernement fédéral par paiement de transfert. Il n'existe pas de cadre national en éducation, d'où l'absence de cohérence au niveau des politiques et des approches. Les diverses provinces et territoires ont en commun certaines caractéristiques éducatives mais diffèrent aussi par d'autres traits importants.

On a avancé que les difficultés financières chroniques des universités canadiennes sont dues au fait que le financement public ne progresse pas au rythme de l'inflation (Clark et coll., 2009), et que, de ce fait, les universités ont dû compter de façon plus substantielle sur les frais de scolarité pour financer leur revenu d'exploitation (ACPPU, 2010). Ainsi, entre 1978 et 2008, la proportion des revenus d'exploitation financée par les frais de scolarité est passée de 12 à 35 pour cent (ACPPU, 2010). Parallèlement, de nombreux établissements, même ceux ayant précédemment accordé davantage d'attention à l'enseignement, se sont orientés vers la recherche pour en tirer des fonds de recherche et un financement provincial ciblé (par ex. pour développer des programmes de second cycle) (Clark et coll., 2009). Du fait de ce changement de priorité, l'essentiel de l'« argent neuf » que les établissements à mandat provincial ont été en mesure d'obtenir au cours des dix dernières années venait des budgets de recherche fédéraux. Toutefois en Ontario, de nouveaux fonds sont associés à l'augmentation des effectifs, en particulier au niveau du 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle.

Pour que les membres du corps professoral puissent faire face aux priorités concurrentes, il est courant de les voir utiliser les subventions de recherche pour « racheter » leurs responsabilités d'enseignement; cela leur permet effectivement de se consacrer exclusivement à la recherche, sans incidence sur leur revenu ou leur avancement de carrière (Cramer, 2008). Des règles similaires s'appliquent aux tâches administratives (par ex. directeur de département) qui incluent une modeste rémunération et une légère diminution des responsabilités d'enseignement (Cramer, 2008). Dans ces cas, les stimulants dévaluent vraiment l'enseignement; l'enseignement risque de ce fait de revêtir une valeur moindre que la recherche. Les étudiants et leur expérience éducative de l'enseignement postsecondaire peuvent, à leur tour, s'en trouver affectés.

Dans de nombreux établissements canadiens, l'approche choisie pour relever le défi de l'augmentation des effectifs, de la diminution du financement par étudiant et des priorités concurrentes de recherche et d'enseignement a été de recourir à des professeurs à temps partiel et à temps plein pour une durée limitée. Certains allèguent cependant que les postes contractuels à temps plein correspondent à la banalisation du diplôme universitaire (Bess, 1998). Cet argument repose sur l'idée que les contrats à durée limitée, du fait qu'ils doivent être renouvelés régulièrement, tiennent le professeur responsable d'une productivité de haut niveau, car ces contrats doivent être renouvelés à intervalle régulier (Bess, 1998).

Plutôt que de créer des postes de professeurs à temps plein pour une durée limitée, certains établissements canadiens ont créé la charge de PDE. Depuis 2008, des postes de PDE existent à l'Université Bishop's, à l'Université Carleton, à l'Université Dalhousie, à l'Université Laurentienne, à l'Université McMaster, l'Université Simon Fraser, l'Université Thompson Rivers, Université de la Colombie-Britannique, à l'Université du Nouveau-Brunswick, à l'Université de Regina, à l'Université de Toronto et à l'Université de Victoria (Gravestock et Gregor Greenleaf, 2008) de même qu'à l'Université du Manitoba (Farr, 2008).

### **La perspective internationale**

Au cours des vingt dernières années, une tendance claire s'est manifestée au Royaume-Uni : l'unification des secteurs nationaux de l'enseignement supérieur, sous l'effet de la pression économique liée à la croissance et à l'internationalisation (c.-à-d. l'intensification de la concurrence mondiale et de la reddition des comptes) (Chevaillier, 2000). En 1990, le Royaume-Uni a aboli son système binaire d'universités et d'écoles polytechniques, ce qui a entraîné la fin de ces dernières. Ces contraintes ont porté au premier plan la différenciation et la restructuration du travail et des carrières universitaires. (Trow, 2005 ; Locke et Bennion, 2008). Par exemple, au cours de la dernière décennie, un groupe important et en pleine expansion de postes axés sur l'enseignement s'est établi dans les écoles de médecine et les départements de science biomédicale (Gull, 2010). La nature de ce groupe, centré sur l'enseignement, a par la suite entraîné la création d'écart dans les conditions d'emploi et de promotion.

Quoique le prestige de l'université soit encore largement associé à la recherche, la différenciation verticale des établissements persiste, et le financement public de la recherche se concentre sur un petit nombre d'établissements d'enseignement supérieur (Locke et Bennion,

2009). Le niveau de concentration des fonds affectés à la recherche est démontré par la proportion des revenus de recherche publique par rapport à l'ensemble des revenus. Les établissements de taille moyenne reçoivent approximativement 3 pour cent de leurs revenus du financement public de la recherche, alors qu'ils en recevaient 4 pour cent en 2005-2006 (Locke et Bennion, 2008). Cette concentration du financement de la recherche a poussé un nombre croissant de personnes, de départements et même d'universités à ne se consacrer qu'à l'enseignement ou du moins à être « inactifs » sur le plan de la recherche (Locke et Bennion, 2009).

En même temps, le nombre d'universitaires se consacrant uniquement à la recherche a augmenté, bien qu'à un rythme plus lent que celui de la filière d'enseignement, et la grande majorité de ces postes de recherche sont des contrats à durée déterminée liés à des projets de recherche particuliers. On a soutenu qu'au Royaume-Uni, le financement de la recherche était à un tel point concentré qu'en 2007, il y avait une séparation réelle, sinon physique, entre l'enseignement et la recherche; actuellement, dans certains établissements, les décisions opérationnelles font une distinction claire entre la manière dont ces deux activités sont financées, gérées, évaluées et récompensées (Locke et Bennion, 2009). Ce processus a commencé par la création, en 1986, du *Research Assessment Exercise* (RAE, qui sera rebaptisé REF ou *Research Excellence Framework*). Les établissements d'enseignement supérieur avaient été différenciés d'une telle manière qu'arrivés en 2007, certains connaissaient une nette augmentation du nombre de postes axés sur l'enseignement, alors que d'autres connaissaient une nette augmentation des contrats de recherche (principalement à durée déterminée). Ces deux types de postes représentent actuellement près de la moitié des postes universitaires au Royaume-Uni.

À l'heure actuelle, on compte près de 168 universités au Royaume-Uni, et elles diffèrent considérablement en matière de réputation, de ressources et de mixité fonctionnelle. La politique nationale de concentration des dépenses consacrées à la recherche dans « les centres d'excellence » a entraîné une augmentation du nombre d'universitaires qui enseignent uniquement dans les institutions non axées sur la recherche. En 2005-2006, 66 pour cent des professeurs d'université du Royaume-Uni travaillaient à temps plein, et 64 pour cent de ceux-ci étaient titulaires de leur poste (Locke et Bennion, 2008). Près de 25 pour cent des universitaires avaient une charge dédiée à la recherche, 25 pour cent une charge dédiée à l'enseignement, et les 50 pour cent restants avaient une charge combinant l'enseignement et la recherche (Locke et Bennion, 2008). On a prétendu que l'augmentation du nombre de contrats à vocation enseignante résultait en partie d'une réaffectation par les établissements des chercheurs « peu performants », selon une stratégie visant à améliorer le taux de réussite des REF périodiques (AUT, 2005). La proportion d'universitaires avec contrat à durée déterminée a aussi augmenté, et seulement 55 pour cent jouissent d'un contrat à durée indéterminée ou permanent (AUT, 2005).

En général, la recherche montre que l'accès à l'emploi est devenu de plus en plus compétitif, en raison du grand nombre de candidats et du long laps de temps écoulé entre l'obtention d'un diplôme d'études supérieures et la nomination initiale à un poste à temps plein, ainsi que du nombre croissant de professeurs occupant des postes ne menant pas à la permanence et essentiellement des postes d'enseignants dans des universités non axées sur la recherche



(O'Meara et Hudson, 2007). Cette situation indique une évolution de l'équilibre entre l'enseignement et la recherche et de la conception de la mission professorale et des responsabilités professionnelles. Toutefois, cette évolution est difficile à interpréter globalement, vu que les universitaires eux-mêmes se différencient de plus en plus et que les milieux dans lesquels ils travaillent tendent aussi à se diversifier (Smith, 2008). Leurs principales tâches ont été séparées, divisées et réaffectées à différents segments de la main-d'œuvre universitaire, dont les contractuels se consacrant à l'enseignement ou à la recherche uniquement, ainsi que les contractuels à temps partiel et les vacataires, de même que les personnes occupant un poste de soutien universitaire ou professionnel. (Locke, 2009).

Quatre principaux modèles universitaires sont apparus en Europe : les systèmes intégrés (humboldtiens) (par ex. Italie, Autriche), les instituts de recherche distincts (France), la différenciation institutionnelle (Royaume-Uni) et la séparation de l'enseignement et de la recherche dans une université (comme aux États-Unis et aux Pays-Bas) (Schuster et Finkelstein, 2006). Avec l'introduction de l'accord de Bologne en 1999, il y a eu une tentative, principalement en Union européenne (UE), de créer un système de diplômes comparables comportant une nette distinction entre les diplômes de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle et les diplômes de 1<sup>er</sup> cycle, des dispositions pour permettre la mobilité des étudiants et des mécanismes pour garantir la qualité au sein des pays participants.

En Europe centrale et en Europe de l'Est, un grand nombre de petites institutions spécialisées fusionnent petit à petit en universités de plus grande taille. En France, où une séparation stricte existe depuis toujours entre un nombre choisi de petites institutions d'élite et les grandes universités, la distinction devient de moins en moins visible, à mesure que les universités et certaines institutions coopèrent, ou fusionnent pour mieux se diversifier. Dans les pays où un double système persiste encore, ou est renforcé, comme en Allemagne et aux Pays-Bas, les conditions de fonctionnement des deux types d'établissements se rapprochent : les modèles de financement et les conditions d'emploi du corps enseignant sont harmonisés. Chevaillier (2000) soutient que l'harmonisation ouvre la voie à l'alignement futur des deux types d'institutions (c.-à-d. les petites institutions d'élite et les grandes universités) sur le modèle de la grande université : le corps enseignant est formé et recruté de la même manière pour les deux types d'établissements, car elles tendent à partager les mêmes valeurs. Même si le travail varie, les valeurs des professeurs et la façon dont ils sont évalués par leurs pairs deviennent plus homogènes. En conséquence, il y a un nombre croissant de professeurs qui ont une charge d'enseignement accrue et un investissement moindre dans la recherche ou dans la prise de décisions départementales concernant les affaires universitaires.

Dans certains pays européens (par ex. Scandinavie, Belgique, Pays-Bas), la norme 40:40:20 du modèle universitaire de charge de travail a été remplacée par des modèles qui permettent plus de souplesse dans la proportion relative des composantes des tâches (de Weert, 2004). Dans ces modèles, les charges d'enseignement et de recherche peuvent exister en différentes proportions pour différents universitaires. Il est possible qu'une personne se consacre soit à l'enseignement ou à la recherche, généralement pour une période convenue antérieurement. Cependant, cette approche plus souple n'est pas comparable à la création de postes dédiés à « l'enseignement seulement » ou à la « recherche seulement ». Par exemple, le système d'enseignement supérieur néerlandais a établi un nouveau système de classification des

emplois, afin d'expliciter leurs différents rôles, tâches et responsabilités et d'obtenir ainsi des résultats concrets. Les plans de développement personnels reconnaissent aux membres du corps professoral différents rôles, verticalement (à chaque étape de la carrière) et horizontalement (à un même niveau de carrière) (de Weert, 2004).

Le Conseil allemand des sciences a proposé une différenciation entre les professeurs chargés d'enseignement et ceux chargés de recherche, qui se base sur l'évaluation du rendement individuel et sur le plan de carrière individuel. Selon ce modèle, les professeurs d'université peuvent postuler pour des rôles spécifiques en fonction de l'évaluation de leurs qualifications; par exemple, un professeur peut demander à enseigner davantage ou à faire plus de recherche. Actuellement en Allemagne, il y a un ordre de classement souple de fonctions, permettant de classer les activités d'enseignement en quatre groupes de tâches précis : enseignement, élaboration de programmes d'études, projets de groupes et évaluation. Les activités de recherche comprennent quant à elle la coordination, l'obtention de contrats de recherche et la participation à des groupes d'étude et comités de recherche.

Parmi les quelque 2 000 universités de l'Union européenne, la majorité d'entre elles aspirent à faire de la recherche et à offrir des diplômes d'études supérieures. Par contre, sur les 4 339 universités américaines, seulement 277 d'entre elles décernent des doctorats, et moins de 200 sont reconnues comme fortement axées sur la recherche (NCES, 2011). Les résultats d'un sondage international indiquent que « l'orientation vers la recherche est la plus forte aux Pays-Bas (76 pour cent), suivi du Japon (72 pour cent), de la Suède (67 pour cent), et de l'Allemagne (66 pour cent), tandis qu'elle est plus faible au Royaume-Uni (55 pour cent), et beaucoup plus faible aux États-Unis » [Notre traduction] (Lewis et Altbach, 1996: 31).

Aux États-Unis, les meilleures universités, de plus en plus connues comme « des universités de recherche », ont une grande concentration d'activités de recherche et d'études supérieures. Par contre, les autres établissements n'ont pratiquement pas de ressources pour la recherche scientifique (de Weert, 2004). Aux É.-U., 70 pour cent des professeurs titulaires ou ayant un poste menant à la permanence ont indiqué que l'enseignement était leur fonction première, tandis que 12 à 15 pour cent d'entre eux considéraient la recherche comme leur rôle premier. Seulement les deux tiers des professeurs ayant un contrat à temps plein ont indiqué que l'enseignement était leur fonction principale, et approximativement 8 pour cent occupaient des postes de recherche (Rajagopal, 2004). Ainsi, aux É.-U., près de 70 pour cent des professeurs ont une charge de PDE (à dominante enseignante), d'après la définition utilisée dans cette recherche.

En Australie, des inquiétudes ont été exprimées à propos du niveau d'enseignement dans le secteur universitaire. Ces inquiétudes ont entraîné le recentrage de la responsabilisation pour améliorer la qualité de l'apprentissage des étudiants et ce, en améliorant les compétences à l'enseignement et l'accessibilité au perfectionnement professionnel (Dearn, Fraser et Ryan, 2002; Hardy et Smith, 2006), notamment en introduisant une formation et des qualifications obligatoires en enseignement (Gibbs et Coffey, 2004; Trowler et Bamber, 2005). À mesure que les universités australiennes s'orientent vers un système unifié de qualifications, les professeurs font face au défi d'enseigner efficacement à des classes plus nombreuses, à la population

étudiante plus diversifiée (par ex. scolarité, ethnicité, sexe et âge), tout en essayant d'établir un équilibre entre l'enseignement, la recherche et les services. Beaucoup pensent que la tendance à la responsabilisation est attribuable à l'introduction, au début des années 90, d'une politique nationale sur la concurrence. Cette politique oblige le secteur de l'éducation supérieure à différencier le marché et a créé une distinction entre l'université traditionnelle, l'université axée sur la recherche et l'université axée sur l'enseignement (Curtis, 2008).

Cowley (2008) soutient que l'on tend à s'éloigner de la nomination des professeurs ayant une charge d'enseignement et de recherche. En effet, en Australie, il y a eu une augmentation du nombre de professeurs affectés à l'enseignement seulement, recrutés à titre occasionnel de 1996 à 2005. De manière comparable à ce qui s'est produit dans les établissements de l'Ontario, des associations de professeurs du Royaume-Uni, des É.-U. et d'Australie ont tiré la sonnette d'alarme sur l'augmentation des postes d'enseignement à temps partiel et payés à l'heure (ministère de l'Éducation du gouvernement d'Australie, 2010; UAPUO, 2008). À titre d'exemple, l'Université du Queensland (UQ) s'oriente vers une pleine égalité (par ex. salaire, titularisation, droits de vote) pour les postes axés sur l'enseignement (University of Queensland, 2007), où les professeurs qui se consacrent à l'enseignement seront considérés comme des professeurs avec un ensemble précis de tâches d'enseignement et de travaux d'érudition liés à l'enseignement. Selon les derniers renseignements disponibles, l'UQ a nommé 48 professeurs ayant une charge à dominante enseignante, 70 pour cent de leur temps étant consacré à l'enseignement et à la science de l'enseignement (Cowley, 2008).

## Conclusions

Bien que les publications existantes sur le rôle des PDE soient éparpillées et ne fournissent pas une orientation cohérente au débat sur la mise en œuvre ou l'élargissement du rôle des PDE, un nombre de fils conducteurs communs se font jour. Premièrement, dans tous les pays, l'enseignement supérieur est soumis à de considérables contraintes financières et le gouvernement tout comme les établissements étudient des façons nouvelles et novatrices d'y faire face. Deuxièmement, on assiste à une augmentation généralisée des taux de participation dans l'enseignement postsecondaire, ce qui contribue à accroître l'intérêt pour l'enseignement et l'apprentissage.

La dépendance à l'égard des postes contractuels suscite toutefois un nombre d'inquiétudes communes. Par exemple, Rajagopal a constaté que plus de 75 pour cent des professeurs canadiens à temps plein, employés sous contrat à durée déterminée, aspiraient à poursuivre une carrière universitaire, en occupant un poste menant à la permanence. De plus, 72 pour cent ont indiqué qu'ils avaient moins de choix au niveau des cours enseignés; 73 pour cent étaient tout à fait d'accord avec le fait que c'était les finances et non la qualité des études qui constituaient le moteur de la politique universitaire; et 67 pour cent avaient l'impression que leur mandat faisait économiser de considérables sommes à l'université (Rajagopal, 2004).

La situation des PDE dans les contextes ontarien et canadien semble correspondre très étroitement à celle qui existe au Royaume-Uni et en Australie. La charge de PDE ne semble pas prévaloir en Europe. Aux États-Unis, il semblerait qu'il y ait une plus grande variation d'un établissement à l'autre que cela n'est le cas en Ontario et dans l'ensemble du Canada pour ce

qui est d'offrir des diplômes d'études supérieures et que cela ait mené à la création d'établissements employant presque en totalité des PDE. Au Royaume-Uni et en Australie, comme au Canada et en particulier en Ontario, il n'y a pas eu de mise en place généralisée de PDE dans le secteur de l'enseignement supérieur; cela semble plutôt se produire au niveau institutionnel. Les inquiétudes soulevées dans le document de l'UAPUO (2008) semblent assez universelles quand de tels postes sont créés. Toutefois, l'UQ en Australie et quelques universités de l'Ontario sont parvenues à atténuer assez bien ces inquiétudes.

Si la création de la charge de PDE a pour objet d'augmenter la qualité de l'expérience éducative vécue par les étudiants, reste de toute évidence à savoir si leur expérience est de meilleure qualité si l'enseignement est dispensé par un PDE que s'il ne l'est par un professeur à charge ordinaire. Dans une récente étude, Hoffman et Oreopoulos (2009) ont examiné les données personnelles et administratives de 40 000 étudiants d'une grande université canadienne pour la période allant de 1996 à 2005. Cette étude a montré que les chargés de cours ayant des postes à dominante enseignante obtenaient des résultats légèrement supérieurs quant à l'efficacité de l'enseignement (5,8 sur une échelle de 1 à 7, comparé à 5,6 pour les jeunes professeurs comme les professeurs titulaires). Il faut ajouter toutefois que cette différence n'était pas significative statistiquement parlant.

Il n'y a pas d'évidence probante pour justifier ou réfuter l'allégation selon laquelle la charge de PDE contribue à offrir aux étudiants une expérience éducative de meilleure qualité. Ce que les publications nous montrent, toutefois, c'est qu'il n'y a pour ainsi dire aucune corrélation entre l'efficacité de l'enseignement et l'efficacité de la recherche au niveau individuel universitaire et au niveau départemental, et que le fait de les relier est simplement perpétuer « un mythe persistant » (Hattie et Marsh, 1996; 2004). La plupart des études suggèrent en réalité une relation inverse entre la productivité en matière de recherche et la qualité de l'enseignement – du moins selon les résultats d'enquête de satisfaction des étudiants (Pascarella et Terenzini, 2005).

Par définition, les PDE accordent davantage d'attention à l'enseignement qu'à la recherche; par conséquent, un prolongement des travaux de Pascarella et Terenzini (2005) pourrait suggérer que les professeurs dont le travail est centré sur l'enseignement obtiennent de meilleurs scores en matière de satisfaction étudiante. De plus, il a été démontré que l'enseignement est perçu par les professeurs s'adonnant à la recherche comme un fardeau qui nuit à la recherche (Gottlieb et Keith, 1997). Il a aussi été démontré que les professeurs qui s'investissent dans l'enseignement et les activités de développement de l'enseignement et de l'apprentissage sont plus susceptibles d'être des enseignants efficaces (Nasr et coll., 1996; 1997; Gibbs et Coffey, 2004). Par conséquent, il semble raisonnable d'en déduire qu'il pourrait y avoir une relation positive entre la présence de PDE et la qualité de l'expérience éducative vécue par les étudiants.

# Conception et méthodologie de recherche

## Introduction

La conception de cette étude reposait sur une méthode de recherche mixte, combinant approche qualitative et approche quantitative. L'étude comportait plusieurs éléments :

- le repérage des PDE
- un sondage en ligne de PDE
- des entrevues téléphoniques auprès d'interlocuteurs institutionnels informés (III)
- des entrevues téléphoniques des principales parties intéressées (PPI)

Le projet de recherche a reçu l'approbation en matière d'éthique du comité d'éthique de la recherche de l'Université McMaster (voir l'Annexe 3).

## Le repérage des PDE

Pour cette étude, les chercheurs ont identifié 21 universités ontariennes au total et les ont invitées à prendre part à la recherche. Ils ont contacté tous les vice-recteurs à l'enseignement et à la recherche par courriel ou par téléphone et leur a demandé si leur université avait des PDE, tel que définis dans l'étude (voir « Définition de PDE »).

Les vice-recteurs à l'enseignement et à la recherche de 10 établissements ont dit qu'ils n'avaient pas de PDE dans leur établissement. Dans ce cas, il n'y a pas eu de suivi. Par contre, les vice-recteurs à l'enseignement et à la recherche de 11 autres établissements ont dit qu'ils avaient des PDE, et on leur a demandé de fournir le nom d'au moins un III susceptible de leur fournir des renseignements au sujet de leurs PDE.

Les III étaient généralement des administrateurs de haut niveau (par ex. vice-recteur adjoint à l'enseignement). L'un d'eux a préféré ne pas participer à l'étude; à ceux qui ont accepté d'être interviewés, on a aussi demandé de fournir les politiques liées aux PDE. On a demandé et généralement obtenu les conventions collectives signées entre les associations de professeurs d'université et les universités.

Les III ont aussi fourni des renseignements concernant tous les PDE et, dans l'ensemble, ils ont décidé de distribuer directement le sondage à leurs professeurs et n'ont pas fourni leurs coordonnées. De plus, ils ont précisé les termes utilisés pour décrire les PDE, les facultés et les départements disposant de postes de PDE; la répartition de ces postes dans leur université et la durée d'existence de ces postes.

Des entrevues initiales des III ont été menées dans 10 établissements sur 11 (l'un d'eux ayant décidé de ne pas participer). À la suite de ces entrevues, deux établissements ont été retirés de l'échantillon car ils ne répondaient pas aux critères de sélection (à savoir, les postes à dominante enseignante ne correspondant pas à la définition de PDE retenue pour l'étude). Sur

les huit établissements restants, deux d'entre eux ont demandé à remplir le questionnaire du sondage à une date ultérieure et la commission d'éthique de recherche d'un troisième examine encore l'approbation du comité d'éthique de McMaster. Par conséquent, le sondage PDE a été effectué dans cinq établissements, auprès d'un total de 134 participants sur les 400 participants potentiels (voir Tableau n° 1). Il était difficile de confirmer le nombre total de participants sollicités car les établissements ont diffusé le sondage en ligne au corps professoral mais n'avaient pas encore indiqué le nombre total de personnes sollicitées au moment de la soumission de ce rapport.

Les chercheurs reconnaissent que la petite taille de l'échantillon ayant pris part au sondage restreint les données obtenues, tant quantitatives que qualitatives. Les données ont néanmoins été analysées par établissement et les tendances principales étaient les mêmes pour tous. (voir également la « Insuffisance des données », plus loin dans le rapport.)

**Tableau n° 1 : Tableau récapitulatif des établissements supérieurs de l'Ontario ayant recours aux PDE**

Nom de l'établissement	PDE tels que définis par l'établissement	PDE tels que définis dans l'étude	III interviewés	PDE ayant participé au sondage	Intitulé du poste de PDE	Nombre de PDE	Commentaires
Université Algoma	Non						
Université Brock	Non						
Université Carleton	Oui	Oui	Oui	Non	Chargé de cours	86*	En attente du feu vert du comité d'éthique
Université Lakehead	Non						
Université Laurentienne	Oui	Oui	Oui	Non	Chargé de cours permanent	8-12**	En attente de l'autorisation de publier
Université McMaster	Oui	Oui	Oui	Oui	Charge de professeur à dominante enseignante	51	
Université Nipissing	Non						
Université de l'École d'art et de design de l'Ontario	Non						
Université d'Ottawa	Oui	Non	Oui				
Université Queen's	Oui						A décidé de ne pas participer
Collège militaire royal du Canada	Non						
Université Ryerson	Non						
Université Trent	Non						
Université de Toronto	Oui	Oui	Oui	Oui	Charge de professeur à dominante enseignante	309	
Université de Guelph	Oui	Oui	Oui	Oui	Poste ordinaire menant à la permanence	*	
Université de Windsor	Oui	Oui	Oui	Oui	Chargé de cours vacataire	8	Doit avoir occupé un poste depuis 1973

Université de Waterloo	Oui	Oui	Oui	Oui	Chargé de cours à durée indéterminée	29	
Université de Western Ontario	Oui	Non	Oui				
Wilfrid Laurier	Non						
York	Oui	Oui	Oui	Non	Charge de professeur parallèle (« Alternate-stream appointment »)	40	En attente de l'autorisation de publier



## **Sondage en ligne auprès des PDE**

On a remis aux universités de l'Ontario ayant des PDE et ayant accepté de participer à l'étude un exemplaire du sondage en ligne à distribuer à leurs PDE (voir Annexe n° 4). Le sondage se composait de 40 questions ouvertes et affirmations à évaluer selon l'échelle de Likert, de Likert, réparties en six sections et nécessitant de 20 à 30 minutes pour y répondre. Les questions portaient sur des renseignements démographiques et contextuels, les responsabilités du poste, leur effet, la façon dont ils étaient perçus, le processus de promotion et le perfectionnement professionnel. Le sondage en ligne était activé dans chaque établissement pendant une période de deux semaines. L'analyse des données qualitatives s'est faite à l'aide de NVivo 9, un progiciel qui gère, codifie et structure les données (Gibbs, 2002), tandis que celle des réponses quantitatives s'est faite à l'aide de SPSS™.

## **Les entrevues téléphoniques auprès des III**

Afin d'aligner les divers instruments de mesure et s'assurer de leur cohérence, on a utilisé les principaux thèmes du sondage en ligne pour élaborer le guide d'entrevue des III (voir Annexe n° 5). Au cours de ces entrevues, on a posé une série de questions concernant les postes de PDE. Celles-ci portaient notamment sur l'intention initiale des PDE, les attentes de l'établissement à l'égard de ce type de poste; on y demandait également si les titulaires de ces postes de PDE occupaient ceux-ci après conversion de leur poste existant; les conséquences budgétaires de ces postes, leur incidence positive et négative sur l'université; le mode adopté pour leur évaluation et l'orientation à venir pour cette charge dans l'établissement. Toutes les entrevues ont été enregistrées puis transcrites textuellement. On en a ensuite effectué l'analyse thématique à l'aide de NVivo.

## **Les entrevues téléphoniques auprès des PPI**

La sélection des principales parties intéressées s'est faite délibérément pour avoir une représentation des divers groupes, à savoir des leaders étudiants de 1<sup>er</sup> cycle, et de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle, des concepteurs pédagogiques, des administrateurs, des professeurs titulaires « ordinaires », des organisations de professeurs d'université, des organisations étudiantes et des chefs de file de l'enseignement supérieur en Ontario. On a invité l'UAPUO à y participer en tant qu'intervenant clé mais celle-ci a décliné l'invitation. Au total, on a contacté 21 parties intéressées et 12 d'entre elles ont participé aux entrevues.

Les principaux thèmes du sondage en ligne ont aussi servi à l'élaboration du guide d'entrevue des PPI (voir l'Annexe n° 6). Ces entrevues avaient pour objet d'étudier les points de vue individuels et le vécu d'un grand éventail de participants, et les questions étaient conçues en vue d'identifier les avantages et les inconvénients des postes de PDE, leur incidence sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, les enjeux de nature institutionnelle et de mise en place dans l'ensemble des universités de l'Ontario. Toutes les entrevues ont été enregistrées et transcrites textuellement, puis on en a fait une analyse thématique à l'aide de NVivo 9 (Gibbs, 2002).

## Résultats et analyse

### Introduction

Cette partie du rapport comprend tout d'abord des données géographiques générales montrant l'éventail des universités ontariennes ayant participé à l'étude, puis une description des résultats des données qualitatives et quantitatives tirées du sondage en ligne effectué auprès de PDE. Viennent ensuite les résultats qualitatifs tirés des entrevues auprès des III et des PPI, et pour conclure, une brève analyse des conventions collectives et une discussion sur l'insuffisance des données.

### Le sondage auprès des PDE

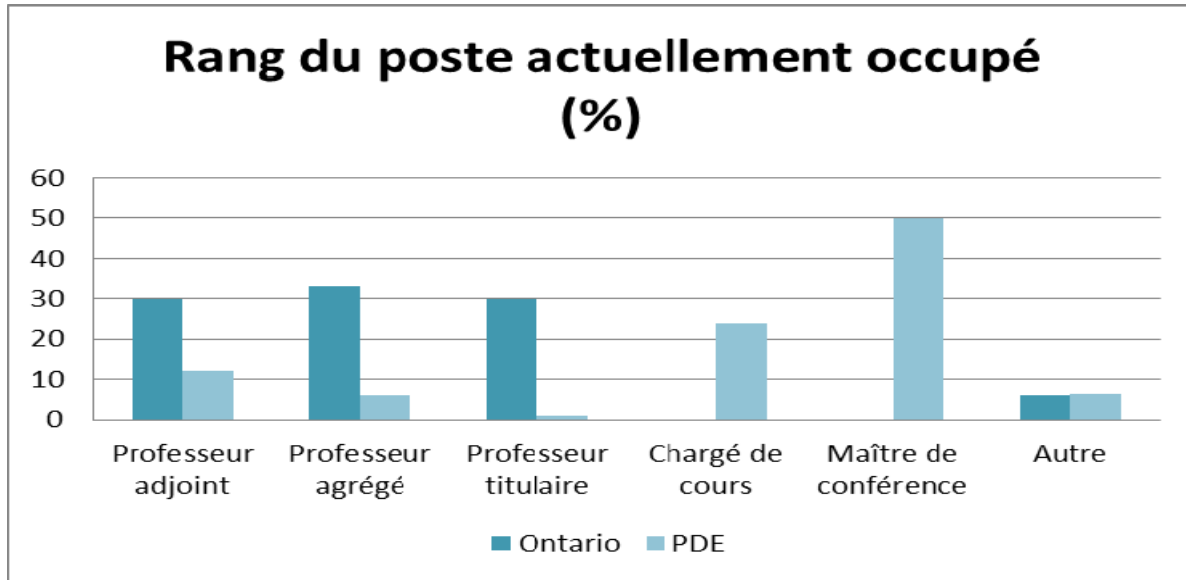
#### *Introduction*

Les quarante items du sondage mené auprès des PDE comptaient des questions ouvertes et des questions d'évaluation selon l'échelle de Likert (Vajoczki et coll., en préparation<sup>a</sup>). Ils ont été diffusés auprès de PDE de cinq établissements : Université McMaster, Université de Guelph, Université de Toronto, Université de Waterloo et Université de Windsor. Au total, 134 questionnaires de sondage valides ont été complétés, soit un taux de réponse de 34 pour cent.

#### *Données démographiques*

Tel qu'indiqué précédemment dans ce rapport, l'intitulé des postes des PDE varie (par ex. charge à dominante enseignante; chargé de cours à durée indéterminée; chargé de cours vacataire), et de même le rang occupé (professeur agrégé ou maître de conférences). La Figure n° 1 illustre le rang des PDE par rapport aux divers rangs occupés par les professeurs de l'Ontario en 2006-2007. Il est difficile de faire correspondre les postes de chargé de cours et de maître de conférences à un poste de professeur équivalent car il n'y a pas de parité évidente à ce niveau. Étant donné que la plupart des postes de PDE ont été créés récemment en Ontario, il est sans doute raisonnable d'en déduire que la plupart de ces postes ont un rang inférieur à tous les postes de professeurs d'université de l'Ontario.

**Figure n° 1 : Rang des nominations des participants au sondage auprès des PDE en Ontario en 2011, comparé à celui de tous les professeurs d’université de l’Ontario en 2006-2007**



Source : COU (2011)

La moyenne d’âge des professeurs à temps plein en Ontario durant l’année universitaire 2006-2007 était de 48 ans (COU, 2011). Ce résultat est comparable à la répartition par âge des PDE en Ontario au cours de l’année universitaire 2010–2011 (voir le Tableau n° 2). Bien que cela paraisse initialement contredire le raisonnement logique énoncé ci-dessus qui justifie le rang inférieur occupé par la plupart des PDE en Ontario par rapport aux professeurs ordinaires, il n’en est rien. Plus de 60 pour cent des répondants au sondage ont indiqué qu’ils avaient occupé des postes d’enseignement, habituellement pour des nominations contractuelles de courte durée, avant d’obtenir leur charge de PDE. Il apparaît toutefois que peu de PDE se soient vu octroyer des années de service pour ces années antérieures d’enseignement dans le processus de promotion, d’où le rang inférieur de leur poste de PDE comparé à la moyenne provinciale.

**Tableau n° 2 : Répartition des PDE selon leur âge en Ontario, en 2010–2011**

Tranche d’âge (années)	PDE (%)
< 30 ans	< 1
De 30 ans à 39 ans	22
De 40 ans à 49 ans	31
De 50 ans à 59 ans	31
Plus de 60 ans	15

Près de 60 pour cent des PDE qui ont participé au sondage en ligne étaient des femmes, contre 40 pour cent d'hommes. Par conséquent, la charge de PDE a plus de chance d'être occupée par des femmes que ne l'a la charge de professeur ordinaire; par ailleurs la répartition provinciale entre les sexes est d'environ 35 pour cent de femmes et de 65 pour cent d'hommes (Statistique Canada, 2008).

Près de 74 pour cent des PDE occupaient des postes décrits comme permanents ou menant à la permanence (« *permanent* » ou « *permanent-track* », 16 pour cent décrivaient leur poste comme permanents ou menant à la permanence (« *tenured* » ou « *tenure-track* ») et les 10 pour cent restant qualifiaient leur poste autrement, notamment à durée limitée, renouvelable ou à durée indéterminée. Les PDE étaient répartis entre toutes les facultés de leur université; ce qui contredit le document de l'UAPUO (2008), dans lequel on disait que les postes d'enseignement exclusif étaient restreints à certaines facultés ou programmes.

La durée d'occupation de leur poste par les PDE variait beaucoup, pouvant aller de un an à 40 ans. La durée médiane était de six ans, avec une moyenne de 8,9 ans et un écart-type de 7,9 ans. Bien que les postes de PDE soient relativement nouveaux en Ontario, certaines personnes qui ont récemment occupé ces postes ont pu faire valoir leurs années de service à d'autres postes dans leur université.

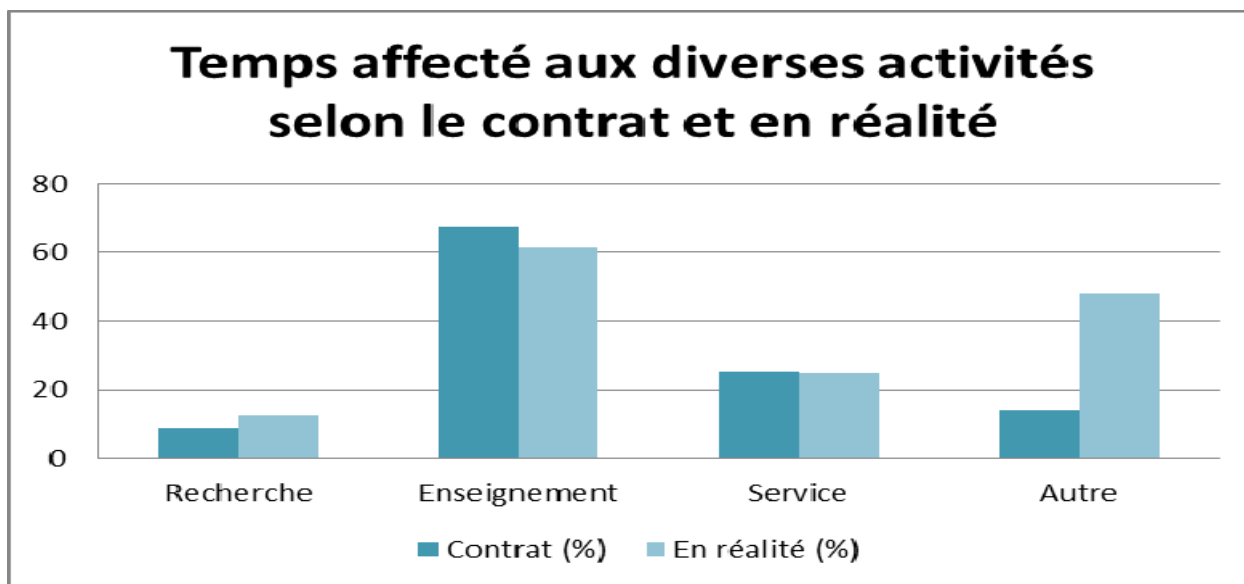
La plupart des PDE ont indiqué qu'ils travaillaient avec d'autres PDE. Près de 85 pour cent des PDE ont déclaré qu'il y avait au moins un autre poste de PDE dans leur département d'études universitaires.

### **Responsabilités**

En Ontario, les professeurs d'université suivent traditionnellement la norme 40:40:20 de répartition de leurs responsabilités. On a demandé aux PDE de décrire la façon dont les tâches étaient réparties selon leur contrat et comment ils les répartissaient effectivement (voir Figure n° 2). Ils ont indiqué qu'ils passaient un temps considérable à des tâches autres que l'enseignement, la recherche et les services et que ce temps semblait être utilisé aux dépens du temps d'enseignement. Comme il ne leur pas été demandé d'expliquer leurs autres responsabilités dans le détail, on ne sait pas vraiment en quoi consistent celles-ci ou comment les superviseurs envisagent ce temps – c'est-à-dire, comme étant alloué à la recherche, à l'enseignement ou aux services.

Très peu de PDE ont déclaré avoir des responsabilités de recherche. Pour ceux qui ont indiqué qu'ils menaient des recherches, on ne sait pas vraiment si ces recherches portaient sur l'enseignement et l'apprentissage (par ex. la science de l'enseignement et de l'apprentissage) ou s'il s'agissait de recherches disciplinaires. Des études supplémentaires sont nécessaires pour comprendre la nature et l'étendue des activités liées au travail des PDE.

**Figure n° 2 : Temps que les PDE disent devoir consacrer à l'enseignement, à la recherche, aux services et autres activités, selon leur contrat, comparé au temps qu'ils y consacrent réellement**



#### *Les effets produits par les postes de PDE*

À la question de savoir quel était, selon eux, le degré d'efficacité des postes de PDE, les PDE ayant répondu au sondage ont dit cela fonctionnait bien selon eux (37 pour cent), très bien (27 pour cent) ou passablement (25 pour cent). Sept pour cent ont déclaré que ces postes fonctionnaient mal et trois pour cent, très mal. Les réponses positives peuvent être attribuées en partie à une déviation systématique des réponses (c.-à-d. qu'il est possible que seuls les PDE qui perçoivent leurs rôles comme efficaces aient répondu). Étant donné que pour 10 pour cent d'entre eux, leur poste ne fonctionnait pas et le faible taux de participation au sondage, il semble peu probable que la déviation systématique des réponses ait entièrement annihilé ce résultat.

On a également posé aux PDE une série de questions sur l'effet que leur poste avait, selon eux, sur les étudiants (Tableau n° 3), les inscriptions (Tableau n° 4) et leur établissement (Tableau n° 5).

Tableau n° 3 : Effets de leur poste sur les étudiants, selon les PDE

Énoncé	Tout à fait d'accord (%)	D'accord (%)	Ni d'accord ni en désaccord (%)	Pas d'accord (%)	Pas du tout d'accord (%)
Les postes à dominante enseignante ont eu un effet positif sur la qualité de l'enseignement	66	21	7	< 1	4
Les postes à dominante enseignante ont eu un effet positif sur la qualité de l'expérience éducative vécue par les étudiants	62	25	9	2	3
Les postes à dominante enseignante ont eu un effet positif sur les étudiants de votre établissement	53	29	12	2	4

Les 87 pour cent de PDE ayant déclaré que leur poste avait, selon eux, un **effet positif sur la qualité de l'enseignement**, ont décrit un point de vue très différent de ceux qui n'étaient pas de cet avis. Le commentaire fourni le plus fréquemment portait sur la possibilité de centrer leurs efforts sur le perfectionnement pédagogique et l'élaboration de programmes de cours :

Les chargés de cours ayant un poste à dominante enseignante semblent davantage vouloir consacrer plus de temps aux responsabilités de l'enseignement et au perfectionnement pédagogique aussi bien en salle de classe qu'à l'extérieur.

Le fait d'avoir un groupe d'éducateurs professionnels plutôt que d'amateurs doués (ceci dit de manière non péjorative), devrait avoir un effet positif sur l'enseignement.

La création d'une dominante enseignante aide à entretenir les relations entre les professeurs ayant un intérêt pour l'éducation. Le développement des postes de professeurs à dominante enseignante coïncide avec le développement des communautés de pratique à l'université, lequel a favorisé l'appréciation du rôle du corps professoral en tant qu'enseignants.

Seuls quelques PDE ont dit que leurs postes avaient un effet négatif sur l'enseignement et leurs commentaires étaient liés à l'effet qu'une importante charge d'enseignement avait sur la diversité de l'éducation qu'un étudiant reçoit :

J'enseigne simplement trop de cours à trop d'étudiants. Il me semble que cela n'est pas dans le meilleur intérêt des étudiants – ils ont besoin d'une diversité d'approches et de points de vue, pas seulement du mien.

S'il est vrai que les réponses ci-dessus sont représentatives des réponses obtenues, il faut remarquer qu'elles n'ont pas directement trait à l'expérience éducative vécue par les étudiants.

La présence de ce type de réactions et le ton avec lequel elles sont exprimées peuvent être révélateurs de l'estimation (ou de l'absence de celle-ci) des TSF dans leur établissement. De plus, l'estimation de ces postes est un thème commun que l'on retrouve dans toutes les données qualitatives du sondage auprès des PDE, et qui est aussi ressorti des entrevues avec les III et les PPI.

Toutefois, les données du Tableau n° 3 et les réponses qualitatives obtenues lors du sondage donnent la perception qu'il existe une relation entre la qualité de l'enseignement et la **qualité de l'expérience éducative vécue par les étudiants**. Les participants ont dit que les **étudiants avaient été positivement affectés** par ces postes simplement parce que leur apprentissage est la principale priorité des PDE et que les professeurs occupant de tels postes se préoccupent beaucoup de l'expérience éducative des étudiants.

Les professeurs occupant des postes à dominante enseignante tendent à centrer leurs efforts sur les étudiants. L'apprentissage des étudiants et leur engagement constituent des priorités pour ces professeurs. Ils se soucient beaucoup de l'expérience vécue par les étudiants, et ceux-ci en bénéficient.

Le sondage a fait ressortir un point de vue communément formulé par nombre de PDE :

Les étudiants ne savent pas la différence entre les professeurs qui enseignent et ceux qui se consacrent à la recherche mais le fait d'avoir au moins quelques professeurs qui consacrent davantage de leur temps à enseigner les aide à avoir une meilleure éducation dans l'ensemble.

L'intérêt pour le rôle des PDE s'est fait jour au cours d'une période d'augmentation du nombre des inscriptions et des taux de participation dans l'enseignement supérieur en Ontario. On a demandé aux PDE la relation existante entre leur poste et la croissance du nombre des inscriptions dans une série de trois questions d'évaluation selon l'échelle de Likert (voir le Tableau n° 4). Plus de 50 pour cent des répondants ont suggéré que l'augmentation des inscriptions posait un problème pour les postes de PDE; toutefois, seulement 28 pour cent d'entre eux estimaient que la taille de leurs classes avait été affectée par cette augmentation de manière disproportionnée. Au contraire, 60 pour cent des PDE ont indiqué que la taille de leurs classes n'avait pas été affectée de façon disproportionnée. Les PDE ont rapporté que la taille des classes n'était pas liée au chargé de cours et que la taille de toutes les classes avait augmenté :

Toutes nos classes sont devenues plus nombreuses. Je ne pense pas qu'il y ait une corrélation avec la personne qui enseigne.

**Tableau n° 4 : Effet de leur poste sur les inscriptions, selon les PDE**

Énoncé	Tout à fait d'accord (%)	D'accord (%)	Ni d'accord ni en désaccord (%)	Pas d'accord (%)	En total désaccord (%)
Les postes à dominante enseignante ont un effet sur les demandes d'inscription	26	22	44	4	5
À votre poste à dominante enseignante, êtes-vous d'avis que la taille de vos classes a augmenté de façon disproportionnée au fil du temps comparativement à celles de vos collègues n'ayant pas ce type de poste	18	10	13	34	26
L'augmentation des inscriptions pose un problème pour les postes à dominante enseignante	20	32	25	14	8

Les PDE ayant répondu au sondage ont indiqué que leur poste avait **positivement influencé leurs collègues** (60 pour cent), leur établissement (69 pour cent) et leurs disciplines /département (84 pour cent) (voir le Tableau n° 5). Ces données suggèrent que pour davantage de répondants, leur poste avait un plus grand effet sur leur établissement et sur leur département que sur leurs collègues. Cela pourrait être en lien avec la résistance qu'ils ont dit rencontrer de la part de leurs collègues ou cela pourrait résulter d'une conscience plus réaliste de leur effet personnel sur leurs collègues, autrement dit cela pourrait être moins un commentaire au sujet de l'effet des PDE que sur le degré avec lequel certaines personnes travaillent individuellement au sein des départements.

**Tableau n° 5 : Effet de leur poste sur leur établissement, selon les PDE**

Énoncé	Tout à fait d'accord (%)	D'accord (%)	Ni d'accord ni en désaccord (%)	Pas d'accord (%)	Pas du tout d'accord (%)
Les postes à dominante enseignante ont eu un effet positif sur des collègues de votre département	28	32	29	5	6
Les postes à dominante enseignante ont eu un effet positif sur votre établissement	43	26	22	5	4
Les postes à dominante enseignante	50	34	7	5	4



ont positivement influé sur votre discipline ou votre département					
---	--	--	--	--	--

Les PDE qui ne pensaient pas que ces postes avaient un effet positif sur leurs collègues ont suggéré que cela pouvait résulter d'un manque de compréhension ou même d'un manque de respect pour le rôle qu'ils jouent au sein du département. Ils ont rapporté que s'il était vrai que le directeur du département appréciait souvent leur rôle, ce point de vue n'était pas partagé par leurs collègues; mais cela peut être lié au fait que leurs collègues manquent d'exposition à leur rôle et méconnaissent celui-ci :

La charge de professeur à dominante enseignante n'est pas encore bien comprise ni respectée, sinon, peut-être, aussi étonnant que cela puisse paraître, par le directeur. J'ai joui d'excellentes relations avec la plupart des directeurs et de leur respect pour ce que je fais, mais rarement avec la plupart de mes autres collègues. Un jeune collègue occupant un poste menant à permanence m'a récemment demandé, au cours d'une réunion de département : « qu'est-ce que vous faites dans le département?@

Les PDE estimant qu'ils avaient un effet positif sur leurs collègues ont suggéré que le bienfait retiré provenait de l'expérience concrète ou professionnelle qu'ils apportaient en salle de classe. Il y a aussi le point de vue largement répandu que les PDE sont considérés comme des **III du département** pour aider à résoudre des dilemmes pédagogiques :

La plupart des professeurs de mon département qui ne font pas de recherche viennent d'un domaine professionnel et mettent en lumière des concepts théoriques qui sont éducatifs pour tout le monde et influent souvent sur le cours de la recherche.

Les professeurs occupant un poste à dominante enseignante sont perçus comme des III pour les collègues de mon département. On fait appel à nous pour relever des défis pédagogiques.

Lorsqu'on interroge les PDE sur l'effet de leur poste sur leur discipline ou leur département, ils parlent exclusivement de l'effet sur le département. Dans aucune des réponses qualitatives fournies, il n'était question des effets plus largement disciplinaires.

### *Le cheminement de carrière et la satisfaction professionnelle*

Lorsqu'on a interrogé les PDE au sujet de leur cheminement de carrière et de leur satisfaction professionnelle, les résultats contrastaient fortement avec les prévisions présentées dans le document de l'UAPUO (2008). Alors qu'un peu plus de la moitié seulement (53 pour cent) des répondants ont déclaré qu'ils avaient au départ aspiré à travailler à un poste de PDE, 87 pour cent ont dit être satisfaits ou très satisfaits de leur poste actuel à dominante enseignante. Seuls 10 pour cent des répondants ont dit être insatisfaits ou très insatisfaits de leur poste actuel.

Lorsqu'on a demandé aux PDE ce qu'ils feraient si on leur donnait la possibilité d'obtenir une nomination à un poste traditionnel d'enseignement et de recherche dans une discipline donnée, 75 pour cent d'entre eux ont dit qu'ils choisiraient de rester à leur poste de PDE.

Un peu plus de 50 pour cent des répondants qui aspiraient à occuper un poste de PDE ont invoqué leur amour de l'enseignement comme principal facteur de choix de leur carrière actuelle. Moins de 5 pour cent des répondants occupant actuellement un poste de PDE ont dit désirer obtenir une nomination à un poste traditionnel de professeur d'université mais qu'ils n'étaient pas parvenus à l'obtenir.

### *Le perfectionnement professionnel*

Plus de 93 pour cent des répondants au sondage mené auprès des PDE ont déclaré passer du temps à leur perfectionnement pédagogique. Le Tableau n° 6 présente cinq activités, divisées en deux groupes : celles qui sont associées à une **approche scientifique de l'enseignement** et contribuent à éclairer la pédagogie des répondants grâce à de bonnes pratiques, et celles associées à une approche fondée sur la science de l'enseignement et de l'apprentissage, qui contribuent à éclairer la pédagogie des répondants par leur investissement dans l'étude de l'enseignement et de l'apprentissage :

**Tableau n° 6 : Activités auxquelles s'adonnent les PDE en vue de leur perfectionnement professionnel**

Approche	Activité	Répondants qui s'y adonnent (%)
Approche scientifique de l'enseignement	Lecture	42
	Participation à des ateliers et séminaires	39
	Participation à des conférences	48
Science de l'enseignement et de l'apprentissage	Exposé de travaux originaux à des conférences	14
	Rédaction d'articles pour des revues pédagogiques, avec évaluation par des pairs	14

Quand on a demandé par ailleurs aux répondants s'ils avaient pris des mesures pour améliorer leur pratique pédagogique, plus de 97 pour cent d'entre eux ont répondu par l'affirmative. Lorsqu'on leur a demandé de donner des exemples, les répondants ont indiqué nombre des activités figurant au Tableau n° 6. Plus de 30 pour cent des répondants ont mentionné le mentorat et l'apprentissage auprès des pairs comme activités supplémentaires.

### *La connaissance des conditions d'emploi*

Plus de 94 pour cent des PDE ont déclaré comprendre leurs obligations contractuelles en matière de responsabilités professionnelles et 89 pour cent ont déclaré comprendre le processus d'évolution de carrière. Les PDE n'étaient souvent pas sûrs (24 pour cent) si le processus de promotion professionnelle avait été modifié dans leur établissement pour accommoder les postes de PDE. Cinquante-huit pour cent ont dit qu'il y avait eu des modifications dans leur établissement et 18 pour cent, qu'il n'y en avait pas eu.

### *Les avantages et inconvénients des postes de PDE*

On a ensuite demandé aux PDE de donner les avantages de leur poste. Le Tableau n° 7 fournit les quatre thèmes les plus couramment invoqués dans leurs réponses.

**Tableau n° 7 : Les avantages de leur poste, selon les PDE**

Avantage	Répondants (%)
L'amour de l'enseignement et de l'apprentissage	39
L'épanouissement personnel	39
Le contact avec les étudiants	38
La possibilité de travailler dans un milieu universitaire avec l'autonomie qui s'y rattache	28

Trente-neuf pour cent des PDE ont invoqué leur ***amour de l'enseignement et de l'apprentissage***. Ils ont aussi indiqué que leur poste leur permettait d'étudier cette passion et de ***s'épanouir sur le plan personnel*** par cette étude :

J'adore enseigner et aider à favoriser l'apprentissage. Il n'y a rien de plus beau que de voir l'esprit d'un étudiant s'ouvrir à de nouvelles connaissances... Cela me permet également d'avoir des interactions et de donner quelque chose en retour à ma profession (placement des étudiants, collecte de fonds, assistance éducative au-delà de l'université, bénévolat).

J'aime enseigner et je le fais bien; j'apprécie donc de pouvoir concentrer mes efforts sur l'enseignement.

Les PDE ont invoqué les bienfaits retirés de l'interaction et du ***contact avec les étudiants*** :

Une occasion formidable d'avoir un effet majeur sur la carrière universitaire de nombreux étudiants... Le fait d'avoir l'occasion de travailler régulièrement avec les étudiants me permet de rester au courant de leur façon de penser et d'avoir une idée de la façon dont ils perçoivent le monde.

Les PDE ont indiqué que les avantages à travailler dans un milieu universitaire étaient l'un des intérêts de leur poste (28 pour cent) :

Milieu de travail intéressant, ressources intellectuelles stimulantes, très bons collègues, étudiants très motivés, occasion de voyager et de travailler avec la communauté au sens large.

Formidable autonomie dans ce que je fais durant la journée et dans ce que j'enseigne dans ma classe.

Dans les réponses des PDE à la question des inconvénients de leur poste, quatre principaux thèmes sont ressortis, qui sont fournis dans le Tableau n° 8.

**Tableau n° 8 : Les inconvénients de leur poste, selon les PDE**

Inconvénient	Répondants (%)
Manque d'appréciation du poste par le milieu universitaire	44
Manque d'appréciation du poste par les pairs	37
Charge de travail	26
Rémunération insuffisante	18

Les deux principaux inconvénients identifiés par les répondants étaient le **manque d'appréciation** et de respect qu'ils jugeaient recevoir de la communauté universitaire et de leurs pairs :

On nous dit que les postes à dominante enseignante et les postes menant à la permanence sont des postes parallèles mais cela n'est pas tout à fait vrai. Nous sommes considérés comme étant de 2<sup>e</sup> classe et, dans de nombreuses disciplines, il ne nous est pas possible d'enseigner au niveau du 2<sup>nd</sup> cycle. De plus, nous n'avons pas le droit de diriger un département, même si nombre d'entre nous avons plus d'expérience administrative que d'autres pour soumettre notre candidature à un tel poste. Nous passons plus de temps sur le campus, tandis que nos homologues occupant un poste menant à la permanence s'en vont faire leurs recherches.

L'enseignement est toujours sous-évalué par certains sur un campus universitaire. Il est parfois difficile d'être à l'avant-garde d'un nouveau groupe d'individus dans un milieu universitaire. Ce n'est pas tout le monde qui apprécie/comprend notre rôle et nous sommes souvent les premiers à faire les frais des politiques au moment de leur application.

Les PDE qui avaient l'impression d'être des professeurs de second ordre ont dit que cette impression était liée à l'intitulé de leur poste (par ex. chargé de cours par opposition à professeur agrégé), aux avantages du poste (absence d'année sabbatique), au manque de possibilité d'obtenir une charge administrative de haut rang, aux différences de structure salariale par rapport aux professeurs ordinaires et au manque d'appréciation accordée à l'enseignement par le milieu universitaire.

Autre thème communément ressorti des entrevues, c'est celui de la charge de travail des PDE. Les répondants ont dit qu'ils s'investissaient totalement dans l'enseignement tout en devant aussi développer leurs connaissances pédagogiques et contribuer à des projets d'enseignement à l'échelle du campus. Ils ont également exprimé le désir de communiquer plus efficacement tant avec leurs pairs qu'avec les administrateurs, et le besoin de temps pour se mettre continuellement à jour et garder à jour le matériel pédagogique et la technologie liés à leur enseignement. Plusieurs d'entre eux ont dit qu'ils passaient deux à trois heures par jour aux communications numériques (par ex., courrier électronique, babillards pour discussion de

classe, système de gestion de l'apprentissage) et que le temps requis par les activités liées à l'enseignement était souvent sous-représenté ou non reconnues :

Tous les principaux projets d'« enseignement » exigent ma participation, en dépit du fait que ma charge de travail était déjà maximale avant d'assumer ce poste.

Le quatrième inconvénient identifié par les PDE portait sur la question de compensation et la perception d'une **rémunération insuffisante** :

Je n'aime pas non plus le fait que mon salaire est inférieur à celui de professeurs d'un même niveau d'ancienneté qui s'adonnent à la recherche (en dépit de tous les éloges universitaires sur la valeur de l'enseignement).

### ***L'avenir des postes de PDE***

En vue de mieux comprendre les avantages et les inconvénients des postes de PDE, on demandait aux répondants, dans la dernière question du sondage, de fournir des commentaires sur l'avenir des postes de PDE en Ontario.

Une majorité des répondants (80 pour cent) estimaient qu'on devrait accroître le nombre de postes de PDE en Ontario, tandis que pour neuf pour cent, l'on devrait diminuer le nombre de ces postes, et pour onze autres pour cent, l'on devrait le garder constant.

À la question ouverte : « quels facteurs affecteront, selon vous, les postes de professeur à dominante enseignante? » posée dans le sondage, les répondants ont invoqué le plus souvent les quatre thèmes qui figurent au Tableau n° 9. Le thème le plus souvent invoqué portait sur l'économie et le financement : 46 pour cent des répondants en ont fait état. Les PDE ont rapporté que ce rôle avait vu le jour en grande part pour répondre à un manque de financement. Ils ont suggéré que la création de postes de PDE était un moyen efficace d'enseigner à un grand nombre d'étudiants de premier cycle en faisant appel à des praticiens centrés sur la pédagogie.

**Tableau n° 9 : Quels facteurs affecteront, selon vous, les postes de professeur à dominante enseignante ?**

<b>Facteurs</b>	<b>Répondants (%)</b>
Économie/financement	46
Appréciation du rôle par les pairs	23
Appréciation du rôle par l'établissement	27
Acceptation du rôle par les syndicats	15

Les PDE ont exprimé un certain malaise à l'idée que l'avenir de ces postes était étroitement lié à l'**économie** :

Si le financement va de pair avec l'augmentation des effectifs, il faudra faire appel à des spécialistes de l'enseignement. Si le financement va de pair avec la satisfaction étudiante, même chose. Si les universités s'orientent davantage vers un financement en provenance de sources privées — ou de relations dans l'industrie — les postes de recherche deviendront alors plus importants.

Les répondants avaient la vive impression que le rôle se butait à des obstacles tels que le **manque d'appréciation et de respect** de la part **de leurs pairs et de l'établissement** :

L'attitude à l'égard des personnes occupant un poste à dominante enseignante est importante. La recherche semble désormais revêtir une importance majeure pour les dirigeants d'université. De ce fait, les chargés de cours sont souvent considérés comme des citoyens de second ordre et reçoivent très peu de reconnaissance pour leurs réalisations professionnelles et leur travail en salle de classe. La compensation est aussi importante. Il existe actuellement une très nette disparité entre la compensation (salaire et primes) donnée au chargé de cours et celle donnée au chercheur.

Les répondants estimaient qu'il fallait que davantage de PDE deviennent des dirigeants administratifs de haut niveau :

Actuellement, il y a une très faible représentation des professeurs chargés d'enseignement dans les postes administratifs de haut niveau. Pour que ce groupe soit considéré comme ayant le même statut que les autres, cela doit changer. Peut-être qu'une fois que ce groupe se sera bien développé, certains maîtres de conférence commenceront à occuper ces postes. Si cela se produit, je pense que la sécurité à venir des postes à dominante enseignante et leur réputation tant à l'interne qu'à l'externe, se trouveront grandement améliorées.

Des répondants se sont montrés préoccupés à l'idée que les syndicats de professeurs ne représentent pas adéquatement les PDE et **pourraient de fait s'opposer à ce rôle** :

... les associations de professeurs les traitent [PDE] comme des membres de second ordre. Ils devraient avoir l'équité avec les professeurs ayant un poste menant à la permanence.

## **Entrevues menées auprès des III et des PPI**

### *Introduction*

Cette section présente un sommaire des résultats des entrevues menées auprès d'interlocuteurs institutionnels informés (III) et des principales parties intéressées (PPI) d'après les données descriptives, ainsi qu'une analyse des huit principaux thèmes ressortis des données qualitatives : 1) les forces économiques; 2) le climat politique;

3) les forces sociales; 4) les questions d'ordre institutionnel ; 5) les enjeux administratifs; 6) les questions liées aux conventions collectives; 7) les avantages des postes de PDE; et 8) les inconvénients inhérents à la création de postes de PDE. Les commentaires des personnes interviewées sont inclus et identifiés comme provenant d'III ou de PPI.

Des articles à venir dans la foulée de ce travail fourniront une étude plus approfondie et une analyse des données qualitatives (Fenton et coll., en préparation<sup>a</sup>; Vajoczki et coll., en préparation<sup>b</sup>; Vajoczki et coll., en préparation<sup>c</sup>).

Les tableaux de données connexes, la façon de les lire et l'information sur le nombre de personnes interviewées figurent dans l'Annexe 1.

### *Données descriptives*

Les données descriptives révèlent deux grands thèmes, à savoir : ce que les participants perçoivent comme étant l'intention initiale ou l'objet des postes axés sur l'enseignement et la terminologie qu'ils utilisent pour les désigner. (Voir les données à l'appui dans le Tableau n° 10 de l'annexe 1).

Thème	Sous-thème	Analyse
Intention initiale ou objet des postes		Plus d'III que de PPI (100 pour cent) donnent des raisons claires pour la création des postes : possibilité d'offrir des nominations à durée indéterminée (60 pour cent), besoin de connaissances pédagogiques spécialisées dans certaines disciplines (60 pour cent), et motivation institutionnelle à régler des problèmes temporaires causés par les départs en retraite et la double cohorte (50 pour cent).
	Possibilité d'offrir des nominations à durée indéterminée	Dans certaines universités, les postes de PDE sont créés pour offrir aux personnes occupant des postes contractuels à durée indéterminée des possibilités de carrière viable à long terme. Divers facteurs ont précipité la conversion des postes d'enseignants à temps partiel en postes de PDE à durée indéterminée : les engagements temporaires, l'absence de sécurité d'emploi, les contrats pluriannuels. En conséquence, les enseignants de longue date travaillant à temps partiel se sont vus octroyer la reconnaissance, la stabilité et la permanence. Du point de vue institutionnel, ces nominations à durée indéterminée ouvrent un rang universitaire qui attire des personnes hautement qualifiées et spécialistes en enseignement.
	Besoin de connaissances spécialisées	Les postes axés sur l'enseignement répondent au besoin de connaissances spécialisées dans les disciplines professionnelles. Ils offrent aux programmes et aux départements une certaine souplesse, et leur permettent de répondre à des besoins particuliers tels que celui de



Thème	Sous-thème	Analyse
		connaissances spécialisées ou d'une expérience pratique (en informatique, en ergothérapie, en physiothérapie, en philosophie, en sciences de la réadaptation, en travail social, en arts visuels) ou encore le besoin d'un enseignement spécialisé, notamment la supervision clinique, l'enseignement en laboratoire et l'enseignement clinique (p.ex. en soins infirmiers).
	Motivation institutionnelle à combler les départs en retraite et les hausses subites d'effectif	La charge de PDE permet aux départements de repenser la vaste expertise dont ils peuvent avoir besoin (pour la recherche, l'enseignement et la pratique). Les postes dotés d'une telle « charge de remplacement » sont utilisés dans les disciplines professionnelles pour répondre principalement à des besoins d'enseignement plutôt qu'à des besoins de recherche. À la fin des années 90, quand certaines universités ont offert des programmes de retraite anticipée, le recrutement de chargés de cours à durée indéterminée ou d'enseignants contractuels pour une durée déterminée était considéré comme le meilleur moyen de garantir la présence de professeurs pour enseigner aux grandes classes de 1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>e</sup> année.  Il y a un besoin constant de recruter du personnel axé sur l'enseignement pour régler les problèmes temporaires tels que ce fut le cas de la hausse subite, mais passagère, des inscriptions lors de ce qu'on a appelé la « double cohorte ». Les postes de ce genre sont rarement de type PDE (d'après la définition utilisée dans cette étude); il s'agit plutôt d'enseignants embauchés pour une courte durée et chargés exclusivement de fonctions d'enseignement.
Terminologie et description du poste		Les III (aucune des PPI) utilisent une vaste panoplie de termes pour décrire les postes de PDE, vraisemblablement en fonction des divers motifs identifiés comme étant l'intention ou l'objet initial de leur création. Il y a aussi une similitude dans la fonction exercée : les PDE s'occupent avant tout d'enseigner aux étudiants. Cette diversité de la terminologie reflète aussi l'évolution progressive de la charge de PDE dans un cadre de changement propre à la culture et au climat de chaque université.

### *Les forces économiques*

Quand on a demandé aux participants leur opinion sur les répercussions budgétaires liées à l'introduction des PDE, ils ont identifié des problèmes relatifs à la main-d'œuvre, à l'allocation interne des ressources et au défi de gérer les pressions externes. (Voir les données à l'appui dans le Tableau n° 11, à l'Annexe 1.)

Sous-thème	Analyse
Main-d'œuvre	La majorité des universités affichent un roulement de personnel minime (peu de

Sous-thème	Analyse
	<p>départs à la retraite, encore moins de postes menant à la permanence, davantage de conversions de postes ou à moindre coût). De plus, il y a un surplus de doctorants et d'étudiants de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle postulant pour des emplois et encore plus d'étudiants à la recherche de titres de compétences. Toutes ces circonstances limitent les perspectives d'emploi. Les postes de PDE sont un « tremplin » possible pour accéder à des postes réguliers menant à la permanence, mais cela peut amener du stress vu la nécessité pour les PDE de mener des recherches tout en assumant une pleine charge d'enseignement.</p> <p><b>III</b> : Mais vous savez, j'y pense beaucoup. L'un des défis semble être le surplus de titulaires d'un doctorat, ou de gens sortant, d'étudiants finissant leur maîtrise qui cherchent un emploi plutôt qu'un poste. Ils tendent donc à graviter vers tout poste à leur portée, comme de chargé de cours par exemple, mais qui ne soit pas forcément le poste qui leur convient le mieux. Vous voyez ce que je veux dire?... Par exemple, si quelqu'un hésite entre un stage de recherche postdoctorale et un poste de chargé de cours, il va se dire – oh, le poste de chargé de cours offre une meilleure paie et des avantages sociaux. Je vais m'engager dans cette voie et je m'occuperai de me réorienter vers la recherche plus tard. En faisant cela, ils se coupent vraiment l'herbe sous le pied eux-mêmes, mais je comprends aussi qu'il faut bien payer les factures et que les emplois sont rares de nos jours même si vous faites un stage de recherche postdoctorale.</p> <p><b>PPI</b> : Certains le considèrent peut-être comme une étape vers un poste classique de professeur, et s'efforcent donc toujours de faire de la recherche et de postuler des postes classiques de professeur. Je ne sais donc pas comment cela fonctionnerait pour ceux qui occupent ces postes...</p>
Allocation interne des ressources	<p>Les postes de PDE ont eu peu d'effet indirect. Il coûte moins cher d'employer du personnel à temps partiel que de convertir des postes coûteux menant à la permanence et à dominante enseignante. Cependant, les participants ont parlé des défis administratifs qui se posent pour équilibrer le coût d'ensemble et le coût des ressources tout en maintenant la qualité de l'enseignement dispensé. Dans les cas où les postes de PDE étaient inclus dans des conventions collectives, ils étaient généralement considérés comme plus rentables, le nombre de cours enseignés étant plus grand. Toutefois, d'autres participants ont lancé une mise en garde contre le fait de considérer ces postes comme la « panacée » aux problèmes de ressources ou de budget, soulignant que le corps professoral devrait faire les choix qui sont dans le meilleur intérêt de l'apprentissage des étudiants. Il est important d'établir un équilibre entre les postes de PDE et les postes classiques menant à la permanence.</p>
Pressions externes	<p>Le premier motif dans la création ou l'élargissement des postes de PDE pourrait être que le secteur universitaire canadien reçoit en général moins de soutien gouvernemental que d'autres systèmes, l'argent étant l'unique levier. Sans une augmentation massive du nombre de professeurs à temps plein ou une recherche de nouveaux modèles de répartition de la charge de travail, le problème du nombre d'étudiants par classe ne pourra être adéquatement réglé. L'adaptation des différents modèles comporte des risques (comme on l'a vu au Royaume-Uni) et dissocier la recherche de l'enseignement peut être problématique, même s'il existe un besoin fondamental de restructurer l'éducation postsecondaire au Canada pour réagir aux pressions économiques.</p> <p>Il faut élaborer des mesures de contrôle de qualité. Il ne faut pas confondre</p>

Sous-thème	Analyse
	l'évaluation des cours et celle de la qualité de l'enseignement. La transformation du climat économique compétitif a amené une différenciation des structures de pouvoir parmi les universités, ce qui a ébranlé les principes fondamentaux de l'éducation postsecondaire publique. Cela intensifie la pression pour accroître le ratio étudiants-enseignant et l'expérience d'apprentissage des étudiants s'en ressent. Les contraintes budgétaires et les frais généraux de la recherche pèsent très lourd sur les budgets des universités et compromettent la flexibilité indispensable aux systèmes universitaires pour maintenir le traditionnel modèle recherche-enseignement-services. Par ailleurs, les ressources s'amenuisent et on reconnaît que les établissements ont besoin de changer.

### *Le climat politique*

Lorsqu'on a interrogé les participants sur les répercussions de la création des postes de PDE, ils ont invoqué des enjeux liés aux problèmes de négociation des conventions collectives, aux attentes en matière de reddition des comptes, aux difficultés de gérer un modèle archaïque de répartition de la charge de travail et aux problèmes de différenciation. (Pour connaître les données de référence, se reporter au Tableau n° 12 de l'Annexe 1.)

Sous-thème	Analyse
Syndicats et associations de professeurs d'université	<p>Les universités sont aux prises avec des défis constants de négociation avec les syndicats et associations de professeurs au sujet des termes à adopter pour satisfaire aux besoins individuels des professeurs et à ceux des établissements pour recruter les meilleurs candidats possibles. Il peut être important d'embaucher comme PDE des gens dont les préoccupations premières sont l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage, qui aiment enseigner et sont prêts à développer le programme d'études.</p> <p>Une attention particulière est requise pour négocier la distinction entre la charge de PDE et celle d'un professeur titulaire ordinaire : il faut utiliser des termes qui reflètent l'esprit des postes de PDE tout en veillant à préserver l'équité dans tous les postes de professeurs titulaires; la titularisation et la promotion; la répartition de la charge de travail; et la définition des recherches pédagogiques comme travail d'érudition. Il est difficile de décrire d'anciens concepts dans des termes nouveaux (l'utilisation traditionnelle du terme « congé sabbatique » est souvent refondue dans l'expression « congé sabbatique d'enseignement et d'apprentissage ». Il existe de nombreux barrages, oppositions et niveaux de bureaucratie en jeu dans la négociation de nouveaux paradigmes, mais les personnes qui mettent en place ou envisagent de mettre en place des postes de PDE ne doivent pas perdre de vue leur objectif :</p> <p><b>III</b> : ... Je ne pense pas que ces postes soient appelés à disparaître de sitôt. Je pense qu'ils ont encore leur place mais je pense réellement qu'il faut les gérer et les planifier avec soin, et réfléchir à toutes les répercussions possibles lorsque l'on envisage ce type de postes; et je pense que si l'on fait cela, cela peut vraiment marcher, vraiment bien mais je pense que cela nécessite beaucoup de réflexion et cela peut demander beaucoup de travail pour y parvenir... Ce sont plutôt disons des défis de gestion et d'administration plutôt que des défis en matière de charge</p>

Sous-thème	Analyse
	de travail du poste lui-même.
Obligation de rendre des comptes	<p>La récente tendance à la responsabilisation permet de voir à ce que l'éducation soit abordable et accessible mais la qualité de l'éducation dispensée demeure primordiale. Les étudiants, les parents et les citoyens s'attendent de plus en plus à ce qu'une « attention évidente soit portée à l'amélioration des résultats produits par l'enseignement et de l'apprentissage ». Les PPI de l'Ontario valorisent l'accès à une éducation de premier cycle de bonne qualité mais le système éducatif de l'Ontario constitue le modèle le plus cher au monde pour la dispenser. De ce fait, la mise en place de postes de PDE peut constituer une stratégie économiquement viable en matière professionnelle. Les collèges constituent une véritable menace pour les universités car ils sont considérés comme une solution de rechange meilleur marché que ces dernières tout en offrant la valeur ajoutée d'un corps professoral axé sur l'enseignement.</p> <p>Les PDE sont considérés comme des spécialistes des programmes de cours qui vont plus loin, développent de nouvelles stratégies d'enseignement et s'adonnent à la science de l'enseignement et de l'apprentissage. S'il est vrai que les étudiants ne reconnaissent souvent pas la différence en matière de titre, ils savent reconnaître un bon enseignement.</p> <p>Les attentes concernant la réforme des programmes de cours et des changements au niveau des résultats d'apprentissage augmentent sans cesse. Les centres de développement pédagogiques sont bien placés pour appuyer ces changements en offrant des programmes menant à un certificat aux étudiants de second cycle et en permettant à des professeurs novices et à des PDE de s'adonner à la science de l'enseignement et de l'apprentissage.</p>
Modèle traditionnel de répartition du travail selon la proportion 40:40:20	<p>Ce modèle a vu le jour lorsque seuls quelque 5 pour cent de la population fréquentaient l'université; à présent que ce nombre avoisine les 40 pour cent, il constitue un défi à l'amélioration de la qualité et de la rentabilité de l'éducation de premier cycle en Ontario. Il existe un profond scepticisme chez le personnel politique et celui de la fonction publique quant à la rentabilité de l'adhésion à ce modèle, un besoin de changement et une irréprouvable « soif de changement structurel » pour faire face aux pressions budgétaires :</p> <p><b>PPI :</b> ... J'ai la très nette impression que le développement tout récent d'idées et pratiques dans ce domaine ... vient de la perception qu'il n'est pas toujours dans le meilleur intérêt de l'établissement d'avoir tous ses professeurs qui suivent la norme 40:40:20 du modèle différentiel de répartition de la charge de travail... C'est tout simplement vrai que, sans une considérable augmentation du nombre de professeurs à temps plein avec une charge de travail à 40:40:20, on n'a aucune chance de modifier le moindre nombre et la taille des classes sans faire appel à un différent type de modèle.</p> <p>Certains établissements reconnaissent que le modèle ne répond pas adéquatement aux besoins organisationnels dans le climat économique, politique, institutionnel et social actuels. Pour pouvoir gérer les ressources qui répondent aux besoins d'un département, il faut allier la responsabilité à la reddition des comptes. Une redistribution du modèle apporterait de la souplesse et une différenciation des compétences et intérêts des membres du corps professoral et répondrait à la mission d'enseignement et de recherche du département.</p>
Différenciation	Il se peut que l'intérêt actuel soit un facteur politique dans les universités

Sous-thème	Analyse
	<p>ontariennes. Les opinions diffèrent quant à son utilité, mais l'intervention du gouvernement semble nécessaire pour réformer le système postsecondaire :</p> <p><b>PPI</b> : ...les universités sont incapables de se réformer en ce sens [pour des raisons de] dynamique et de culture; pour apporter un changement significatif à l'enseignement de premier cycle en matière d'allocation du travail, le gouvernement doit exercer une pression sous forme de stimulants financier afin que cela en vaille la peine pour les établissements.</p> <p>On a noté un soutien conditionnel pour que le mandat des universités confère à celles-ci l'autonomie et les ressources voulues pour définir leur propre mission. Mais il se peut que le gouvernement provincial ne soit pas en mesure de fournir et de soutenir la surveillance nécessaire pour garantir l'obligation institutionnelle de rendre des comptes :</p> <p><b>PPI</b> : Je soutiens plus ou moins ce que le COQES avait à dire à propos de la différenciation, avec certaines réserves — en supposant que ces réserves soient remplies ...je pense qu'il les considère comme telles — on risque de finir par voir les établissements s'orienter vers le premier cycle ou les cycles supérieurs mais ce ne serait pas au gouvernement de décider — ce serait à l'établissement de le faire et j'approuverais davantage ce type de choix... alors, oui, j'appuie l'idée d'un cadre solide de reddition des comptes qui laissent aux établissements le champ libre pour trouver leur propre voie...</p> <p>La différenciation présente le risque de voir la course que se livrent les établissements pour donner davantage la priorité à la recherche, éclipser et compromettre la prestation d'une éducation de grande qualité, à un coût raisonnable. Si une différenciation a lieu, le public percevra les collèges ontariens comme étant une solution de rechange plus économique et davantage axée sur les étudiants que les universités, et les collèges s'en sortiront gagnants au plan de la perception et au plan économique. Une évolution en direction de la différenciation ne devrait pas « exempter » les universités axées sur la recherche de dispenser une éducation de premier cycle de grande qualité :</p> <p><b>PPI</b> : La différenciation — ce n'est pas la direction que nous voulons prendre... je soutiens certes une différenciation organique. Je veux dire par là que les universités devraient avoir le droit de décider de leurs propres forces et poursuivre la mission qui leur est propre. Il y a définitivement beaucoup de choses qui peuvent se produire en ce moment : en ce moment [le gouvernement] pousse [les universités] à rester les mêmes, et cela est partiellement dû à la formule de financement; [il ne s'agit] pas simplement de la faute du gouvernement provincial mais de la faute du gouvernement fédéral; [nous devons] faire quelque chose au sujet de la façon dont nous finançons nos universités, cela les encouragerait à rechercher quels sont leurs domaines d'expertise et à les améliorer, à y exceller — [et cela] serait pour nous un changement positif ... il nous faut certaines réserves, comme p. ex. si on veut être une université de tel type et axer ses efforts sur la recherche aux cycles supérieurs, cela n'ôte en rien la responsabilité d'enseigner aux étudiants de premier cycle de la meilleure façon possible.</p>

### *Les forces sociales*

Bien que le thème des forces sociales n'ait pas figuré au premier rang des données qualitatives, il faut le considérer car il représente la perspective des intervenants publics. Aucun des III et seulement 25 pour cent des PPI ont invoqué les forces sociales ou la valeur sociale de l'éducation. (Il n'y a pas de tableau de données associé à ce point).

Thème	Analyse
Les forces sociales	<p>Les Canadiens « ont à cœur la notion d'éducation publique »; pour le contribuable, les universités sont une affaire d'interactions importantes entre les membres du corps professoral et les étudiants. Il est important d'avoir un financement public durable pour que les universités soient accessibles aux étudiants et abordables. Toutefois, les principales forces sociales affectant les universités canadiennes sont un vaste bassin de PPI (étudiants, parents, citoyens), augmentant les effectifs et la taille des classe, et affichant des attentes grandissantes pour ce qui est de la qualité de l'enseignement et des résultats d'apprentissage et leur amélioration.</p> <p>La priorité donnée par le ministère de l'Éducation à l'amélioration des résultats et la différenciation des établissements renforce ces forces sociales et ces attentes. Toutefois, la concurrence pour s'assurer du financement et attirer et retenir des professeurs et des étudiants de haut calibre est dichotomique dans un système d'éducation public. Ce milieu compétitif risque d'établir un modèle d'éducation élitiste et, à plus court terme, d'avoir un impact sur les modèles actuels; ce qui n'aura que peu d'effet sur les forces sociales grandissantes :</p> <p><b>PPI</b> : ...nous voyons déjà cette concurrence ...elle ne fait probablement qu'aggraver les choses et je ne suis pas sûr que ce soit pour le bien général – si nous nous entendons effectivement sur le fait que l'éducation postsecondaire devrait être publique, accessible et sur la façon de définir l'accès, alors je ne suis pas sûr que cela soit bénéfique pour ce secteur.</p>

### *Les questions d'ordre institutionnel*

La totalité des participants ont identifié les enjeux d'ordre institutionnel relatifs à la création et à la mise en place des PDE. (Les données de référence sont fournies dans le Tableau n° 13.)

Thème : la résistance culturelle	
Sous-thème	Analyse
Climat et culture	<p>La valeur sociale individuelle intrinsèque se fonde sur l'attente selon laquelle tous les membres du corps professoral s'investissent dans la recherche et se voient accorder un rang et un statut sur affichage de résultats de recherche productifs. Il faut du temps pour abandonner cette norme culturelle. Alors que ce changement se fait déjà jour dans certaines disciplines, on observe une résistance dans d'autres :</p> <p><b>PPI</b> : ... Je pense que nous avons besoin de nouveaux termes car, lorsque les gens entendent les expressions postes « à dominante enseignante » ou « dédiés à l'enseignement », cela renvoie à cette valeur fondamentale et cela va à l'encontre de la valeur fondamentale selon laquelle toute personne enseignant dans une université est tenue de faire de la recherche.</p> <p><b>PPI</b> : ... si nous devons créer ouvertement ces postes, il pourrait y avoir une période difficile, durant laquelle il y aurait une certaine friction entre traditionalistes et personnes, disons, qui soutiennent le nouveau concept de postes à dominante</p>

	<p>enseignante, mais en même temps, après qu'une génération fasse l'expérience de ce système et que cela devienne établi, je pense que cela changerait; mais ceci est pure spéculation..</p> <p>Autre preuve du « changement d'orientation de mission » de l'enseignement vers la recherche, c'est l'évaluation gouvernementale de la recherche et les changements qui y sont associés dans le financement extérieur de celle-ci.</p> <p>L'émergence de la recherche comme un centre d'intérêt institutionnel clé coïncide parfaitement avec la prédisposition existante des universitaires pour la différenciation sociale; par conséquent, la recherche et les chercheurs sont perçus comme ayant une plus grande valeur professionnelle (et économique) et davantage de privilèges. Le changement d'appréciation d'une forme de spécialité et de savoir à une autre ne fait qu'accroître davantage le fossé culturel entre ceux qui font de la recherche et ceux qui n'en font pas; il est possible que cela entretienne une attitude négative vis-à-vis de l'enseignement et des personnes qui enseignent.</p>
<p>Changement d'orientation requis pour avoir une culture davantage axée sur l'enseignement</p>	<p>Le changement d'orientation de mission au profit de la recherche représente un éloignement de l'enseignement et s'illustre par l'expression « publier ou périr » qui ne fait aucune référence à l'enseignement. L'enseignement est une activité secondaire, simplement une fonction ajoutée après coup aux responsabilités principales des professeurs : le milieu universitaire est comparable à une usine automobile dans laquelle les ouvriers s'intéresseraient à la création de nouveaux modèles et où la production serait secondaire, si toutefois elle avait lieu. De nombreux professeurs permanents n'ont aucune formation pédagogique et nombre d'entre eux imitent les professeurs qu'ils ont eu eux-mêmes; ce schéma et cette évaluation de l'enseignement est illustré par le manque de supervision et de formation pédagogique que ces professeurs dispensent aux étudiants de deuxième et troisième cycle qui doivent enseigner par imitation :</p> <p><b>PPI</b> : Je pense qu'on a en quelque sorte négligé l'enseignement — disons, les professeurs se plaignent qu'ils sont surchargés, pas seulement par l'enseignement mais par toute l'organisation qui s'y rattache, la planification des programmes de cours et ainsi de suite. L'enseignement est relégué, au lieu d'occuper une place centrale à l'université, devenant une sorte de, vous savez, d'activité que l'on fait quand on peut, ce qui serait absolument impensable dans tout autre entreprise.</p> <p>On voit émerger une demande de programmes offrant une formation et une certification pédagogiques pour les étudiants de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle et de niveau postdoctoral de même que les professeurs novices, mais la notion persiste que, pour garantir son emploi, il faut concentrer ses efforts sur la recherche :</p> <p><b>PPI</b> : Cela est très décourageant, surtout pour nos étudiants étrangers, qui viennent ici pour faire leur doctorat de pays où l'enseignement est très valorisé, où l'enseignement universitaire est très valorisé et respecté. Quand ils arrivent ici, on leur suggère « Ne faites rien qui soit lié à l'enseignement, concentrez vos efforts sur vos recherches » et beaucoup d'entre eux viennent malgré tout et veulent suivre nos programmes, disant « Non, pour moi, l'enseignement c'est très important, et même si mon directeur ne le pense pas, je dois quand même le faire en tant que professeur. Je veux être un bon enseignant ».</p> <p>L'impulsion du leadership constitue un facteur essentiel pour orienter avec succès les priorités des établissements vers l'enseignement :</p> <p><b>PPI</b> : ... une bonne discussion s'impose et il faut que beaucoup plus d'attention soit accordée – et franchement, bien plus de récompenses – aux personnes qui</p>

	<p>excellent dans l'art d'enseigner – et comment s'y prendre? Je ne sais pas. Je pense que la meilleure recommandation que l'on ait pu donner de la façon de réaliser un changement culturel était celle d'un psychologue qui disait : « Vous savez, la meilleure façon de changer une culture, c'est en observant ce que vous voulez voir. Attirez l'attention sur les changements allant dans le sens que vous voulez voir les choses évoluer. » L'être humain est incroyablement avide d'attention et d'affirmation. Je pense donc qu'il faudrait une sérieuse campagne à tous les niveaux d'administration et de l'établissement pour attirer l'attention sur un bon enseignement et en faire l'éloge. Cela changerait énormément les choses.</p> <p>Dans une culture qui valorise le prestige et le statut qui y est associé, il faut des prix d'enseignement pour amorcer un changement culturel. Toutefois, même avec un leadership adéquat et des prix, l'enseignement ne sera jamais autant prisé que la recherche.</p>
<p>La recherche a été assimilée à la mission professorale</p>	<p>Ce point est lié aux défis de l'évaluation de l'enseignement et des résultats d'apprentissage. Il revient aussi dans le débat au sujet de la répartition des responsabilités : les PDE sont structurés comme des postes « dédiés » à l'enseignement ou centrés sur celui-ci, avec une répartition des responsabilités selon le modèle 80:10:10 (80 pour cent d'enseignement, 10 pour cent de service, 10 pour cent de recherche).</p> <p>Les postes de PDE devraient nécessiter une « certaine composante » de recherche. Cela peut sembler orienter les postes de PDE vers la parité avec les postes de professeurs menant à la permanence (fondée sur la recherche) mais en réalité, cela les désavantage, car cela revient à confondre recherche et travaux d'érudition. Le fait d'attendre des PDE qu'ils consacrent 10 pour cent de leur temps à la recherche représente une demande peu raisonnable car un programme de recherche significatif peut difficilement être réalisé en si peu de temps tout en assumant une charge d'enseignement double. Le fait de confondre recherche et mission professorale met de fait en danger le fonctionnement des postes de PDE, l'équité et, en fin de compte, leur succès.</p> <p>Les PDE qui sont des « machines à enseigner », sans être investis dans la mission professorale, courent le risque d'épuisement ou pire – d'être perçus comme des citoyens de second ordre par leurs pairs – car ils ne sont pas de « véritables chercheurs », ils risquent d'être dépassés ou de stagner dans leur propre discipline. L'engagement dans la mission professorale permet aux PDE de développer et d'entretenir leurs connaissances et leurs compétences et s'assurer de dispenser une éducation de qualité à leurs étudiants. La mission professorale peut donner aux PDE la capacité de développer des innovations pédagogiques et de devenir des atouts prisés de leur département et de leur établissement :</p> <p><b>PPI</b> : ... une charge d'enseignement ininterrompu ne donne guère d'occasion de réfléchir à ce que l'on fait, de lire sur le sujet de l'enseignement; il faut que ce groupe se compose d'enseignants accomplis dans le sens où ils sont informés des toutes dernières découvertes liées aux méthodes pédagogiques, aux innovations en la matière, à la recherche empirique sur l'efficacité pédagogique.</p> <p><b>III</b> : Et je pense que l'élément fondamental est qu'il s'agit de pédagogie, non? Il s'agit de professeurs qui concentrent leur attention sur l'enseignement. Il ne s'agit pas uniquement d'être là devant une classe, à discourir. On attend d'eux qu'ils se montrent novateurs, qu'ils apportent en classe ce qui est à la pointe de la recherche. Ils ne sont donc peut-être pas personnellement investis dans une recherche bien précise, mais la mission professorale demeure, associée à la</p>



	connaissance à intégrer au programme d'études, et qu'ils apportent en salle de classe, et à la façon novatrice de le faire et de rester en quelque sorte à la fine pointe.
Un changement est survenu dans la nature de l'enseignement	Les changements font appel à la technologie numérique, à la taille des classes, aux innovations pédagogiques et à la nature des étudiants. Le simple fait d'enseigner change et les connaissances spécialisées dans une technologie de pointe, la gestion de méga-classes et la capacité de satisfaire aux demandes et aux besoins des étudiants constituent des compétences fondamentales.
<b>Thème : la mission institutionnelle</b>	
<b>Sous-thème</b>	<b>Analyse</b>
La recherche est une priorité institutionnelle	<p>D'après 50 pour cent des III et 83 pour cent des PPI, la recherche est (le développement de nouvelles connaissances) est l'intérêt premier de nombreux établissements, créant la nécessité d'avoir des PDE. Ce changement crée une situation dans laquelle les PDE deviennent du personnel de soutien au service de la mission de recherche. Les directeurs de département adaptent souvent le ratio d'enseignement et les responsabilités de ceux qui détiennent d'importantes bourses de recherche (chaires de recherche du Canada); les chercheurs réputés « rachètent » leurs responsabilités d'enseignement et de nouveaux professeurs peuvent négocier leur charge de travail pour se consacrer à la recherche car la promotion et la titularisation sont largement fondées sur la recherche, et non sur la qualité de l'enseignement :</p> <p><b>III</b> : ... on sait que les chercheurs diront : nous avons besoin de passer moins de temps à enseigner afin de pouvoir concentrer notre attention sur notre recherche de niveau mondial. Je pense qu'il serait vraiment utile de savoir ce qu'indiquent les données; je sais toutefois comment cela se passe lorsqu'on en vient au renouvellement de contrat, à la promotion et à la permanence; si vos résultats de recherche sont piètres ou négligeables, c'est une raison pour ne pas être titularisé. Si vous avez de piètres résultats en matière d'enseignement, les départements trouvent presque toujours un moyen de l'expliquer ou de ne pas le prendre au sérieux. Si vous ne publiez rien, c'est vraiment grave; si vous obtenez des résultats d'évaluation limite en matière d'enseignement, eh bien, ce n'est pas si problématique que cela pour votre cheminement de carrière.</p> <p>Dans toutes les données qualitatives, la relation entre la recherche et l'enseignement est invoquée (lien recherche-enseignement), le plus souvent décrite par l'énoncé que « seuls des chercheurs actifs peuvent être de bons enseignants ». Il est cependant assez ironique de constater que ces mêmes personnes qui accordent de la valeur à la recherche n'ont, de fait, par réussi à évaluer la preuve empirique du lien entre recherche et enseignement. La compréhension des origines de ce « mythe persistant » aide à éclairer le fait que l'enseignement et la recherche sont deux domaines distincts de spécialisation :</p> <p><b>PPI</b> : je ne sais pas si vous connaissez l'ouvrage <i>Taking Stock</i>? On y trouve des choses très intéressantes sur la façon, vous savez, il n'y a pas vraiment d'études qui montrent de façon conclusive que, sous prétexte que vous faites un excellent travail de recherche, sous prétexte que vous êtes lauréat du prix Nobel, votre enseignement va s'en trouver améliorer. Il faut y travailler. Il faut savoir comment utiliser vos recherches et les intégrer à votre enseignement, et cela requiert une formation pédagogique et ce genre de choses, et donc, cette idée selon laquelle cela se produit par osmose, je la rejette personnellement.</p>

	<p>Si le lien entre recherche et enseignement existe, il a été rompu par les postes de professeurs à temps partiel et contractuels, qui ne mènent pas des activités de recherche et entreprennent de nombreuses responsabilités d'enseignement.</p>
<p>La qualité de l'enseignement</p>	<p>De nombreux facteurs influent sur la baisse de la qualité de l'éducation en Ontario. La course pour créer des universités à vocation de recherche sape l'attention accordée à la qualité de l'enseignement :</p> <p><b>PPI</b> : [Du fait de] l'augmentation des montants consacrés à la recherche au cours de ces deux dernières décennies ou du moins de la dernière – les étudiants sur le terrain ont certainement l'impression qu'il y a eu une course à l'armement dans toutes les universités – chaque université sans exception doit à présent s'adonner à la recherche de manière intensive car c'est là que l'argent réside. C'est là que réside le prestige et nous avons peut-être perdu quelque chose dans cette course – que nous devons retrouver – et c'est la reconnaissance, à nouveau, que l'enseignement est un aspect très important, tout à fait critique.</p> <p>L'Ontario dispose du plus mauvais ratio étudiant-professeur au Canada et cela abaisse la valeur de l'expérience éducative vécue par les étudiants. Les charges d'enseignement sont extrêmes, ce qui affecte la qualité de la prestation. Les étudiants ont la perception que les établissements ne se soucient pas de certaines facultés et programmes, ce qui est démontré par les fonds pour l'infrastructure dépensés dans la construction et la rénovation de même que les milieux d'apprentissage à la fine pointe dont bénéficient certains programmes, en nette opposition avec les classes sombres et humiques dont les autres disposent. Le manque de soin ainsi perçu affecte négativement les étudiants et l'attention portée à la recherche place effectivement les étudiants au premier plan.</p> <p>Le basculement du rôle des universités de l'éducation vers la recherche les rend vulnérables sur le marché du travail : d'autres établissements sont prêts et désireux d'accorder leur priorité à une éducation de qualité et à la dispenser aux étudiants.</p> <p><b>PPI</b> : Je pense qu'il existe aussi une véritable menace de la part des collèges, qui sont avides d'être reconnus. Comme vous savez, il existe déjà de nombreux, nombreux programmes de baccalauréat dans les collèges, et ils peuvent littéralement se positionner. Ce n'est pas vrai mais on peut leur remettre la palme, pour ce qui est de l'impression produite, car ils peuvent se targuer d'offrir un modèle meilleur marché parce que leurs professeurs s'investissent à fond dans l'enseignement.</p> <p>Les professeurs qui ont une spécialisation et la passion de l'enseignement, et le désir et le temps de se dévouer pour leurs étudiants, peuvent avoir une influence sur la perception que les gens ont d'un déclin :</p> <p><b>PPI</b> : Je veux prendre part à une course dans laquelle... [le] professeur est super, vous savez, quand ils sont intéressants, qu'ils connaissent vraiment leur sujet, qu'ils le rendent attrayant... Il y a des cours que je veux prendre parce que c'est la matière dont je vais me souvenir et je vais la retenir et en retirer quelque chose. Les classes doivent être remplies de gens qui veulent être là, et qui veulent enseigner car cela change beaucoup les choses. J'ai eu des professeurs qui de toute évidence ne veulent pas être là et qui estiment que c'est, disons, pas quelque chose qu'ils ont envie de faire, et cela a un effet énorme. On le sait, la classe le sait. On n'a pas envie d'aller à ce cours mais par contre, il y a l'enseignant, le professeur, le chargé de cours, qui a envie d'être là, qui veut enseigner, vous savez, qui aime vraiment cela, et j'en retire tellement plus de ces classes que je n'en retire par ailleurs.</p>

## Les enjeux administratifs

Sous-thème	Analyse
Les enjeux pour les professeurs	<p>Aucun des III n'a identifié d'enjeux pour les professeurs mais 67 pour cent des PPI l'ont fait. Pour ces dernières, le lancement du débat au sujet de la création des postes de PDE s'explique par de nombreuses raisons, y compris la situation critique des professeurs à temps partiel et à contrat à durée limitée. Nombre de ces affectations à temps partiel ou à court terme relèvent de l'exploitation : les professeurs à temps partiel sont souvent chargés du « gros-œuvre » (l'enseignement) et pourtant, nombre d'entre eux ont les mêmes titres de compétences des mêmes établissements que leurs pairs affectés à la recherche, ont des conditions de travail insupportables et une qualité de vie qui s'en trouve fortement affectée et même réduite :</p> <p><b>PPI</b> : Les facteurs sociaux en jeu dans l'intérêt suscité pour les postes à vocation enseignante? – l'un des plus grands facteurs est l'insatisfaction grandissante des professeurs à temps partiel et à contrat de courte durée. On pense vraiment, dans les universités, qu'il est absolument nécessaire de disposer dès maintenant d'une main-d'œuvre qui ne fasse pas partie du corps professoral à temps plein selon le modèle traditionnel... on éprouve une grande compassion pour le sort des personnes qui occupent ces postes, vous savez, qui ont investi beaucoup de temps et d'énergie dans leur éducation, et aspirent à autre chose qu'à se bricoler une collection de petits contrats ici et là, en permanence.</p> <p><b>PPI</b> : [chez nous] il y a beaucoup de vacataires qui font le trajet tous les jours; ils vivent dans une autre ville et ils viennent ici pour la [une] journée car ils enseignent [ce jour-là]. Et il semble qu'il y ait de nombreuses préoccupations pour ce qui concerne le moyen de rencontrer ce professeur durant ses heures de cours, et le fait qu'il ne fasse pas partie de la communauté, et le type d'effet que cela peut avoir, simplement du point de vue psychologique...</p>
Enjeux en matière de recrutement	<p>Il est vraiment difficile d'offrir une éducation de grande qualité lorsque l'on n'est pas en mesure d'attirer des candidats qualifiés. Les postes à temps partiel sont à l'origine de cet enjeu car les établissements qui peuvent offrir des postes à vocation enseignante à plein temps ont l'avantage concurrentiel :</p> <p><b>III</b> : Lorsque les gens recherchent une carrière, ils veulent quelque chose ayant de bonnes perspectives à long terme, et si nous sommes en concurrence avec d'autres universités pour obtenir les meilleurs talents, l'option et la possibilité d'offrir une carrière dans l'enseignement à long terme est un avantage concurrentiel dont dispose une université lorsqu'elle recrute de telles personnes..</p> <p>Dans l'économie actuelle, il y a le danger de voir des personnes qui souhaitent détenir un poste de professeur axé sur la recherche se servir d'un poste de PDE comme d'un « tremplin » pour y parvenir. Par l'adoption d'un langage précis dans les annonces de poste, et la sélection attentive et critique des postulants, on peut réussir à recruter le bon candidat :</p> <p><b>PPI</b> : C'est d'abord dans le recrutement que l'on trouve quelques-uns des éléments cruciaux : quand on considère les postulants à ces emplois, on en voit beaucoup et bon nombre d'entre eux sont des gens qui définitivement veulent faire carrière dans la recherche et ne sont pas vraiment satisfaits du poste qu'ils occupent ... On ne veut pas de quelqu'un pour qui un poste d'enseignement</p>

	constitue une voie de garage tandis qu'il continue de prospecter pour le super poste de recherche dont il rêve. Ce n'est pas du tout ce que nous voulons...cela se voit bien dans leur profession d'enseignement et dans leur intérêt.
Enjeux en matière de communication	<p>Ces enjeux sont liés aux besoins uniques des départements en matière d'enseignement et constituent un défi administratif constant. Ces besoins uniques proviennent de la grande variation qui existe entre les départements et les facultés et du degré élevé d'autonomie de ceux-ci. Par conséquent, les initiatives qui concernent les professeurs ayant une charge à dominante enseignante sont mises en œuvre à la fois de façon transparente et masquée qui exigent des établissements beaucoup de négociations internes :</p> <p><b>PPI</b> : Nous en sommes au début — mais il y a aussi le fait que ces décisions sont prises à un niveau vraiment très restreint ... [et si les départements apportent des changements au niveau des professeurs affectés à l'enseignement ... pour économiser de l'argent ... personne n'est jamais venu le dire ouvertement. Les gens font ce genre de truc discrètement, en coulisse, semble-t-il, mais certains le font ouvertement.</p> <p><b>III</b> : C'était donc là certains des arguments abordés. Entretemps, je veux vous dire que le rapport n'a pas été publié, mais ce sur quoi nous nous sommes entendus, c'est sur la création d'un comité composé de membres de l'administration et de l'association des professeurs d'université pour étudier la question plus en détail et que ce comité s'est réuni à plusieurs reprises l'année passée et qu'il termine actuellement la rédaction d'un rapport. Il y a donc eu des discussions à ce sujet. Quels sont les enjeux? Quels sont les éléments sur lesquels nous nous sommes entendus? Quels sont les éléments sur lesquels nous ne sommes pas d'accord?</p> <p>Les participants qui ont mis en place des postes de PDE ont discuté du manque de communication interinstitutionnelle; ce manque englobe le manque de compréhension des défis et obstacles liés aux postes de PDE et les défis et obstacles à venir. Le fait que chaque établissement utilise sa propre terminologie pour parler de la charge de PDE empêche aussi de comprendre la diversité de cette charge dans les établissements de l'Ontario et amène à un piètre niveau de communication interinstitutionnelle :</p> <p><b>PPI</b> : Eh bien, j'imagine que cela revient à la remarque que j'ai faite précédemment, et cela me ramène à certaines de mes recherches personnelles : dès l'instant où vous avez une nouvelle notion ou terme, vous savez qu'il va y avoir de multiples façons de l'envisager et il en est ainsi du corps professoral à vocation enseignante en place et je suis sûr que votre étude va les mettre à jour.</p>
<b>Thème : les facteurs liés au programme</b>	
<b>Sous-thème</b>	<b>Analyse</b>
Les programmes d'enseignement intensif	<p>Une seule partie intéressée a fourni des données pour ce thème. Les PDE peuvent jouer un rôle accru dans les programmes et les facultés qui ont besoin d'un plus important contingent d'enseignants, qui ont besoin de professeurs ayant une expérience appliquée ou qui subissent des pressions pour avoir recours à des professeurs à temps partiel :</p> <p><b>PPI</b> : on a également l'impression qu'il existe des cas où les universités peuvent avoir dans certaines facultés des besoins en enseignement qui ne correspondent pas au modèle traditionnel. Ainsi, dans certaines facultés de type professionnel par exemple, il y a des gens dont la valeur principale réside dans l'expérience</p>

	<p>qu'ils se sont forgée alors qu'ils travaillaient dans l'industrie ou dans une profession donnée, et il n'y a pas, on ne s'attend pas vraiment à ce qu'ils s'approprient à mener ce que l'on peut appeler de la recherche classique pour générer des connaissances dans leur domaine. Cela a bien plus à voir avec le type de production de connaissances qu'ils acquièrent par l'expérience et la responsabilité qu'ils y ont détenue.... C'est simplement, avoir quelqu'un dans une faculté de droit ou une faculté d'éducation ou une faculté de médecine, serait, évidemment, très, très différent de ce que vous avez considéré. D'accord, peut-être pas si, si différent [que cela] mais cela pourrait être matériellement différent d'une discipline universitaire plus traditionnelle comme les langues ou les sciences.</p>
L'expansion des programmes de 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycles	<p>Un facteur qui affectera le degré auquel les postes de PDE seront implantés dans les universités est la volonté de développer les programmes d'études supérieures et d'augmenter le nombre d'inscriptions. Les PDE ne sont généralement pas affectés à la supervision d'étudiants de 2<sup>nd</sup> et 3<sup>e</sup> cycles. Par conséquent, il pourrait y avoir une tension entre la dispense de services aux étudiants de 1<sup>er</sup> et le fait de devoir recruter des professeurs qui peuvent générer des bourses pour soutenir les étudiants de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, et dispenser des cours à ces derniers :</p> <p><b>III</b> : Nous essayons également d'accroître la proportion de nos étudiants qui suivent des études de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles et, là encore, pour que celles-ci s'avèrent fructueuses au plan de l'expérience, il faut travailler avec des professeurs qui sont des chercheurs, n'est-ce pas?</p> <p><b>III</b> : Je veux dire, il y a aussi des pressions exercées sur l'université comme, disons, en matière d'inscription dans des études de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, et je pense que lorsqu'on en vient à ce niveau d'études, que c'est parfois là qu'il y a des tensions; il se peut que des professeurs qui axent davantage leurs efforts sur l'enseignement ne soient pas en mesure d'attirer les subventions importantes que nous utilisons pour soutenir les étudiants de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, ce qui fait partie de l'attente globale que les membres du corps professoral ont également.</p> <p>Les professeurs se consacrant à l'enseignement peuvent avoir un effet sur l'agrément des programmes :</p> <p><b>III</b> : Il y a donc cet effet, mais cela augmente, il semble que cela augmente en matière de, c'est certainement une considération qui se répand... Cela entre donc également en jeu pour ce qui concerne la capacité d'un département à planifier et à assigner des responsabilités et ce genre de choses. Ainsi, si un département essaie de créer un programme de doctorat, par exemple, et s'il dispose d'une équipe qui compte trop de chargés de cours, cela peut alors créer des problèmes. Il y a donc ce genre d'effets que nous ressentons à présent et je ne sais pas s'ils ont toujours existé.</p>

### *Les questions liées aux conventions collectives*

Sous-thème	Analyse
Protéger les droits des chargés de cours	Pour 60 pour cent des III et 8 pour cent des PPI, l'élan donné aux négociations des politiques applicables aux PDE est venu du désir de protéger les droits et les privilèges des chargés de cours à temps partiel et le fait de croire dans la valeur de l'enseignement. Un nombre d'inégalités fondamentales mais de longue date ont subordonné le statut du personnel enseignant à temps partiel

	(exclus des rangs du corps professoral, membres sans droit de vote et possibilités limitées de responsabilités). La protection des droits et des privilèges des chargés de cours a en fin de compte bénéficié aux étudiants et a eu un effet positif sur l'enseignement et l'apprentissage.
Négocier des attentes et un langage clair	<p>Un certain nombre de questions complexes sont liées à la définition et à la clarification de la complexité des conditions relatives aux nominations des PDE. Il est difficile pour les établissements de définir et de négocier les questions complexes liées au cheminement de carrière, à l'affectation et à la promotion, au rang et à la répartition de la charge de travail. Le langage utilisé pour décrire la titularisation et la promotion doit notamment être ajusté afin de pouvoir rendre compte des différents types d'affectation.</p> <p>Il est important de définir les normes relatives à la charge de travail et à la répartition de celle-ci concernant les postes de PDE et les postes de professeurs titulaires ou menant à la permanence afin d'éviter le glissement à partir et en direction du modèle 40:40:20. La résolution optimale serait de créer une charge de professeur menant à la permanence qui n'offre aucune démarcation entre les responsabilités d'enseignement et les responsabilités de recherche; il serait suffisamment souple pour permettre les développements des forces et de la spécialité individuelle et satisferait aux besoins d'enseignement des départements et des facultés.</p>
Rompre le paradigme recherche-enseignement	<p>Certains III (40 pour cent) et certaines PPI (8 pour cent) s'opposent fortement aux postes de PDE car ils estiment que les enseignants doivent s'engager activement dans les activités de recherche; il est utile d'intégrer les résultats de la recherche à l'enseignement en salle de classe comme fondement du travail universitaire. D'autres ont fait valoir que la documentation sur le sujet n'appuie pas la relation recherche-enseignement :</p> <p><b>PPI</b> : Il existe une notion très largement diffusée dans l'enseignement supérieur selon laquelle il faut être un chercheur actif pour être un bon enseignant... Et l'argument commode que les syndicats de professeurs d'université peuvent invoquer et que les enseignants peuvent invoquer est simplement — il s'avère que de récentes études montrent exactement le contraire, à savoir, c'est un sujet pour lequel on aime à s'appuyer sur la documentation existante, c'est un sujet qui a fait l'objet d'études.</p>
Convertir les postes à temps partiel en postes à temps plein	<p>Les professeurs à temps partiel, pour des raisons indépendantes de leur volonté, sont comparables à des « itinérants » — qui n'ont aucune sécurité ni aucune stabilité d'emploi — et pourtant, c'est un personnel dévoué qui travaille depuis de nombreuses années. Les conversions permettent au personnel temporaire d'avoir des avantages garantis et d'être reconnus pour leurs contributions. Les établissements ont avantage à augmenter régulièrement le nombre de leurs professeurs qui se consacrent à l'enseignement de façon continue.</p>

### *Les avantages des PDE*

Les participants aux entrevues ont rapporté que les PDE comblaient les besoins divers des départements et des programmes, encourageaient les intérêts et talents distincts des membres du corps professoral et garantissaient l'acquisition d'une expérience d'apprentissage de qualité pour les étudiants. De plus, ils favorisent l'excellence et l'innovation de l'enseignement et sont

des membres actifs et respectés d'un département. (Pour les données de référence, se reporter au Tableau n° 14 de l'Annexe 1.)

Sous-thème	Analyse
	<p><b>PPI</b> : Le premier [avantage] se situe purement et simplement du point de vue de l'étudiant : nos étudiants mettent beaucoup l'accent sur le fait que le chargé de cours qui aime enseigner, qui est sympathique, qui aime vraiment être en salle de classe et qui s'intéresse à la pédagogie et, disons, qui est formé aux méthodes d'enseignement, et pour qui celles-ci sont très importantes, et donc je pense que ces professeurs – les gens ne pensent pas toujours aux professeurs se consacrant à l'enseignement comme étant avant tout ce type de personnes mais l'expérience que nous en avons est que ce sont généralement des gens qui pourraient penser que les enseignants sont davantage intéressés par leur enseignement, qu'ils sont davantage intéressés par la science de l'enseignement et de l'apprentissage, poussent vraiment les limites en ce qui concerne les nouvelles stratégies d'enseignement et, en même temps, adorent ce qu'ils font, et cela est vraiment important, c'est évident. Je veux dire [que] les étudiants savent, lorsqu'ils sont en classe, si leur professeur veut être là ou non. Et puis, j'imagine que pour ce qui est de la seconde partie de la question, d'un point de vue administratif, nous avons toute sorte de discussion à ce propos, mais vous savez, ces postes permettent à nos universités d'offrir, disons, potentiellement plus de cours, des classes de plus petite taille, une meilleure qualité d'enseignement et, en même temps, d'en réduire les coûts, et évidemment abonner du même coup les résultats de la recherche mais si vous visez en priorité l'augmentation du choix de cours, la diminution des coûts et [la réduction la taille des] classes, améliorer la qualité des enseignants, eh bien cela est tout simplement logique.</p>
Satisfaire aux besoins divers des départements et des programmes	<p>Les postes de PDE donnent aux départements et aux programmes d'études de la souplesse pour répondre aux besoins individuels de ceux-ci, en fonction de leur situation (professeurs spécialisés ou ayant de l'expérience dans le domaine de la chimie, des mathématiques, des sciences infirmières, de la philosophie, des arts visuels). Les PDE peuvent coordonner et dispenser de grands cours d'introduction, combler les besoins pour ce qui concerne un choix de cours plus riche, maintenir la régularité et la qualité de cours de base, combler les besoins des laboratoires (dans les facultés de médecine, pour les sujets précliniques étudiés en laboratoire) et traiter les problèmes liés à l'intégrité universitaire. Les PDE peuvent opérer au sein de programmes interdisciplinaires car ils peuvent protéger et appuyer la qualité de la prestation de cours de type services (dans un département de mathématique, ils peuvent dispenser des cours de maths pour les départements d'économie, d'ingénierie ou de science).</p> <p><b>III</b> : ... principalement dans les domaines où nous avons ces grandes classes réunissant des étudiants de première année de diverses sections, ... il y a la possibilité d'avoir un très bon poste d'enseignement, pour lesquels on peut embaucher des collègues qui, dès le départ, ont vraiment la passion de l'enseignement, ... qui sont vraiment de bons enseignants et recherchent la stabilité, qui veulent s'investir dans le département. Ils veulent s'investir dans le programme de cours et dans l'unité, et c'est donc la discussion ou le cadre de travail vers lequel nous allons nous diriger...</p> <p><b>PPI</b> : [le département était] ... très conservateur dans son approche de l'enseignement ... le président du comité du curriculum a émis la proposition qu'un</p>

Sous-thème	Analyse
	<p>poste de professeur régulier menant à la permanence ne soit pas comblé par ce type de personne mais que l'on crée un nouveau poste dans lequel la personne recrutée s'occuperait largement des questions de curriculum et aurait un poste permanent. Elle pourrait enseigner dans une certaine mesure. Elle ferait autre chose comme la coordination des cours de première année, qui sont des cours très importants en soi. J'ai pensé que c'était une idée très intéressante. Il y a eu beaucoup de discussion à ce sujet et, à ma surprise, cette proposition a été acceptée assez facilement. Et son argument prôné était le suivant — c'était un professeur disons assez traditionnel — son argument était que traiter des questions de curriculum et ce genre de questions liées à la gestion de l'enseignement, était trop important et demandait trop de temps pour être laissé à la charge du président bénévole d'un comité. Que nous avons besoin de quelqu'un qui s'en occupe effectivement dans le cadre de son travail, vous savez, mais devrait être — il n'y a aucun déshonneur à le faire, et ils voulaient que la personne détienne un doctorat et ce genre de choses, mais que cette personne n'aurait pas à faire de recherche, c'était très clair. J'ai donc pensé que cela était intéressant, et moi — peut-être que c'est un rôle de plus pour les gens qui font de la recherche, vous savez, et peut-être, disons, il y a un peu de moi dans ce genre de — mon côté révolutionnaire à la Che Guevara serait enclin à penser que peut-être, s'ils avaient accepté tous ces emplois, ils auraient tant de pouvoir et de connaissances de la situation qu'ils pourraient commencer à contrôler les programmes d'enseignement.</p>
Encouragement de l'autonomie des membres du corps professoral	<p>Pour la plupart des III (70 pour cent) et des PPI (83 pour cent), les postes de PDE favorisent l'autonomie individuelle, amenant à développer des connaissances spécialisées qui s'alignent sur des ensembles de compétences individuelles. Les participants aux entrevues ont remis en question le modèle de répartition 40:40:20; la mise en place de PDE reflète avec plus de précision le besoin de charges d'enseignement diverses dans des milieux axés sur la recherche et répond à ce besoin. Une charge d'enseignement distincte permet aux membres du corps professoral de définir ce qui est important dans leur cheminement de carrière — recherche, enseignement, ou les deux — et cela leur donne la liberté de « changer de vitesse » tout au long de leur carrière.</p> <p>Les PDE peuvent promouvoir un équilibre entre l'enseignement et la recherche. Ils aiment enseigner et ils sont attentifs aux besoins des étudiants. Ils peuvent jouer un rôle de protection dans les départements et les établissements car ils maintiennent des programmes d'études aux normes élevées tandis que d'autres professeurs concentrent leur attention sur la recherche. Les PDE devraient peut-être n'être utilisés que pour alléger temporairement la charge des chercheurs : une démarcation complète entre l'enseignement et la recherche s'avère dangereuse à bien des niveaux.</p>
Priorité axée sur les besoins des étudiants	<p>Les PDE font partie intégrante du corps professoral qui représentent le département aux yeux des étudiants car ils sont sur le campus (contrairement aux vacataires qui peuvent enseigner en divers sites). Ils ont des rapports plus réguliers et plus développés avec les étudiants, sont en mesure de mobiliser les étudiants à fond dans leur apprentissage, d'établir des relations avec eux et de leur servir de mentor pendant toute la durée de leurs études. Les PDE affichent un profond amour de l'enseignement et s'y investissent.</p> <p>Les PDE sont souvent des spécialistes de la pédagogie; leurs connaissances</p>



Sous-thème	Analyse
	<p>spécialisées profitent aux étudiants car ils veulent être avec les étudiants en salle de classe. Les PDE peuvent améliorer la réputation d'un établissement en dispensant une éducation de grande qualité, ce qui peut, à son tour, attirer des étudiants de haut calibre. La répartition de leurs responsabilités exigent des PDE qu'ils agissent en tant que conseillers, tandis que d'autres se chargent du recrutement dans les écoles secondaires. Comme ils sont en mesure de créer et d'entretenir des relations avec les étudiants, ils ont un effet positif sur la persévérance de ces derniers. Par conséquent, les PDE ont un effet positif général sur les étudiants et leur milieu d'apprentissage :</p> <p><b>III</b> : ... tout d'abord, il y a un grand besoin de professeurs enseignant qui soient très présents sur le campus, bien plus que les professeurs contractuels. Vous savez, les professeurs qui sont embauchés pour enseigner un cours et un cours seulement et ils arrivent... ils enseignent un ou deux cours, ils viennent donner leur cours de trois heures, puis ils ne sont pas dans le campus le reste du temps, alors leurs rapports avec les étudiants sont minimaux; c'est donc l'argument de l'université pour la création de postes qui soient à temps plein.</p> <p><b>III</b> : Je pense qu'on en a utilisé dans les départements, qu'ils ont été très utiles. Ils ont été très utiles en ce qui concerne l'enseignement. Ils ont donné de la constance dans de nombreuses sections de départements de grande taille. Cela veut dire que nous n'avons pas besoin d'embaucher de vacataires une année, puis quelqu'un d'autre l'année suivante. Nous avons ces personnes; nous savons que ce sont d'excellents enseignants... très investis dans leur charge d'enseignement et de conseil, et ils sont très utiles à la persévérance de nos étudiants, entre la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année, puis entre la 3<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> année, car les étudiants peuvent aller les voir pour obtenir des conseils et ils savent que ce sont des personnes très, très intéressées par les étudiants et ouvertes et engagés à leur égard.</p> <p><b>III</b> : Certains [des PDE qui obtiennent des prix d'enseignement] suscitent fortement l'attention de la presse, et ils sont en mesure d'attirer des étudiants qui sont à la recherche d'un endroit où ils peuvent vraiment se lancer à fond. Alors, oui, cela a un très grand, de façon générale, un effet très positif sur le milieu.</p>
<p>Priorité axée sur l'excellence de l'enseignement et l'innovation</p>	<p>La charge de professeur à dominante enseignante crée un « rang universitaire clé » qui attire les meilleurs candidats possibles – et ils excellent souvent en matière d'enseignement et favorisent l'innovation en matière d'éducation. Les PDE développent et favorisent l'enseignement et l'apprentissage. Ils constituent de précieuses ressources car ils développent de nouveaux cours, coordonnent les cours de première année, promeuvent la réforme des programmes d'études, supervisent la gestion de l'enseignement et examinent et comprennent les questions liées à l'engagement des étudiants. Les PDE sont ainsi en mesure de développer des connaissances spécialisées liées aux défis de l'enseignement et de l'apprentissage propres à une discipline, d'évaluer et de démontrer des résultats d'apprentissage, et d'évaluer l'efficacité de l'enseignement. Enfin, ils fournissent une perspective fondée sur des preuves pour le développement du programme de cours et la délivrance d'un contenu. Ils développent des compétences spécialisées dans la science de l'enseignement et de l'apprentissage et assument des rôles de leader dans leur département et leur établissement.</p> <p>Les PDE peuvent élaborer des programmes novateurs qui ont un impact sur la communauté et donnent aux étudiants une expérience pratique. Ils jouent un rôle majeur dans l'innovation de technologies d'enseignement, d'évaluation,</p>

Sous-thème	Analyse
	<p>d'administration des cours et d'apprentissage collaboratif. Ils développent et supervisent des projets et des cours novateurs qui respectent les objectifs du curriculum. Ils fournissent par ailleurs des avantages secondaires tant aux étudiants qu'à l'ensemble de la communauté par l'entremise de divers instruments : programmes de sensibilisation communautaire, services aux organismes à but non lucratif et supervision de projets de recherche de 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles et de projets qui exigent une supervision et un mentorat de leur part pour les étudiants de niveau avancé qui servent de mentors aux étudiants de 1<sup>re</sup> année.</p> <p>Nombre de PDE remportent des prix et suscitent l'attention de la presse nationale. Leur intérêt pour l'enseignement et l'apprentissage s'est propagé à des collègues et a amélioré la capacité d'enseignement du département et de l'établissement, donnant de ce fait à ces derniers un avantage concurrentiel :</p> <p><b>PPI</b> : Je suis là depuis assez longtemps pour avoir vu ce que cela donnait avant et après la création de ce type de charge [à dominante enseignante]. À mon avis, cela a été quelque chose de très positif dans notre département. Cela a simplement changé le département au complet. Je pense qu'il serait difficile de trouver quelqu'un, parmi les professeurs permanents, qui ne pense pas que cela ait été une bonne décision. Les chargés de cours sont un groupe incroyable... Ce sont des gens incroyables qui sont vraiment dédiés à l'enseignement et qui sont totalement engagés dans tout autre aspect positif et constamment à la recherche de nouvelles idées – et cela influence les professeurs ayant une charge permanente, le programme d'études; c'est complètement différent, l'expérience au niveau du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>e</sup> cycle est totalement différente.</p>
Fournir une sécurité d'emploi	<p>Pour 70 pour cent des III et 42 pour cent des PPI, la mise en place de PDE a eu un profond effet sur l'offre d'une sécurité d'emploi et l'amélioration de la qualité de vie de ceux qui travaillaient pour l'établissement à temps partiel. La diminution du recours à des vacataires ou des professeurs à contrat à durée déterminée a libéré le corps professoral du problème chronique du sous-emploi ou de la recherche constante d'un emploi. Lorsqu'un établissement s'engage envers les membres du corps professoral, ceux-ci jouissent d'un emploi rémunérateur, ils obtiennent des avantages sociaux et connaissent une amélioration de leur qualité de vie. En retour, les membres du corps professoral s'engagent envers leur établissement car ils ont le temps de s'investir dans leur rôle, de développer des connaissances pédagogiques spécialisées et de s'engager envers les étudiants, le département et l'établissement par la qualité et la constance avec laquelle ils dispensent le contenu du programme :</p> <p><b>III</b> : ... On considérait que c'était dans le meilleur intérêt des gens dans bien des cas et c'était une reconnaissance de notre engagement mutuel sur une longue période. C'est aussi une reconnaissance du désir de stabilité dans certaines de nos installations et donc, s'ils ont trouvé quelqu'un de bien, qu'ils embauchent pour un cours ou pour plusieurs cours, eh bien cimentons cela en une relation plus formelle et plus permanente.</p>

### *Les inconvénients des PDE*

Ici, les participants aux entrevues ont identifié des enjeux associés à un système à deux paliers : les PDE sont considérés comme des professeurs de second ordre, il y a des problèmes liés à l'évaluation des PDE et il y a des difficultés inhérentes au modèle proposé de 80:10:10 pour la répartition des charges. (Voir les données à l'appui dans le Tableau n° 15, à l'Annexe 1.)

Sous-thème	Analyse
Création d'une catégorie de professeurs de second ordre	<p>Étant donné la culture de différenciation sociale du milieu universitaire, lorsque l'on intègre les PDE à la hiérarchie traditionnelle (fondée sur la recherche), ceux-ci deviennent automatiquement des citoyens de second ordre. La simple création d'une charge distincte à dominante enseignante suscite l'impression que les PDE constituent un « second choix » et en deuxième position dans la course aux postes menant à la permanence (80 pour cent des III, 92 pour cent des PPI). Étant donné que la recherche est considérée comme le principal facteur de promotion dans le milieu universitaire actuel, si les PDE ne s'adonnent pas à la recherche ou à des travaux scientifiques, on assiste alors à une division entre les « abeilles ouvrières et les aristocrates », ce qui renforce l'impression que les PDE sont des membres du corps professoral de moindre importance :</p> <p><b>PPI</b> : L'inconvénient d'avoir une charge distincte à dominante enseignante est que cela crée un groupe, au sein du corps professoral, de membres de second ordre et qui ne sont pas aussi bien payés. Leur charge de travail est de fait plus lourde. Ils n'ont pas la même stature ni ne suscitent le même respect. Souvent, ils ne sont pas accueillis, même officiellement. Ils ne sont pas éligibles. Dans bien des cas, ils ne sont même pas officiellement éligibles pour prendre part à la vie du département ou faire partie du corps professoral ou prendre part au développement du programme de cours. La tendance presque partout est qu'ils sont acculés au rôle de professeurs de second ordre. Alors je pense qu'un moyen pour éviter cela serait d'avoir un parcours menant à la permanence, une charge menant à la permanence qui offre de la souplesse en matière de proportion du temps consacré à l'enseignement, à la recherche et aux services.</p> <p><b>PPI</b> : ... mais cela ne fait que renforcer en quelque sorte la hiérarchie existante entre les membres du corps professoral, de sorte que ceux qui font de la recherche peuvent être perçus comme, disons, les plus, les plus qualifiés, les plus savants, et ceux qui enseignent, disons, --- oui, nous avons besoin d'eux mais ils ne sont pas aussi importants...</p> <p>Cette perception selon laquelle les PDE sont moins importants est encore renforcée lorsqu'ils n'obtiennent pas la permanence, sont moins payés que les professeurs ayant des postes permanents, sont exclus des postes administratifs (gouvernance départementale ou institutionnelle) ou n'ont pas le titre de professeur.</p> <p><b>III</b> : ...aux yeux du doyen, l'impression ressentie est que les PDE ne sont pas vraiment intégrés au département car, bien sûr, comme dans la plupart des universités, nous avons des commissions du personnel des facultés. Nous avons des gens chargés du recrutement et de la sélection qui font partie des unités de négociations, et ces personnes qui se trouvent dans certains départements n'ont pas le même statut; ils ont l'impression qu'ils n'ont pas de contribution à apporter et pourtant, ils pourraient bien en avoir une, mais dans l'état actuel des choses, ils n'ont pas à s'occuper de gouvernance. Cela ne veut pas dire qu'ils n'y sont pas autorisés; ils peuvent assister à certaines réunions. Pour d'autres activités, ils</p>

Sous-thème	Analyse
	<p>seraient probablement exclus et cela aboutirait donc à un système à paliers ou un système de classes, et ce genre de choses me met légèrement mal à l'aise aussi. Le fait que les postes de PDE ne sont pas structurés de sorte à inclure des travaux d'érudition présente le risque de voir les possibilités de promotion remises en cause, résultant éventuellement dans l'exploitation des personnes occupant ces postes et à leur confinement à des postes ghettoïsés.</p> <p><b>PPI</b> : Et de notre point de vue, cela est clairement motivé comme étant une stratégie de main-d'œuvre à bon marché de leur part. C'est de cette façon que l'on peut obtenir l'enseignement d'un plus grand nombre de cours à moindres frais. Les victimes en sont les professeurs qui sont affectés à ces postes et qui n'ont pas d'occasions d'effectuer des travaux universitaires ordinaires. À long terme, ils finissent souvent dans une sorte d'emploi ghettoisé car lorsqu'un poste menant à la permanence s'ouvre, ayant été coincés dans un emploi où ils ne sont payés que pour le nombre d'heures qu'ils passent devant des étudiants et ont une charge de travail qui rend la tâche impossible – même s'ils sont autorisés à participer à des activités du département et à celles de la faculté et qu'ils font des travaux d'érudition, ils n'en ont pas vraiment le temps. Car ils ont une charge d'enseignement qui est souvent nettement plus lourde que celle de n'importe qui. Je veux donc dire que c'est à cela que nous sommes confrontés et la solution est d'essayer de créer ce qu'on pourrait appeler des postes à vocation enseignante.</p> <p>Les conditions associées à l'exploitation ont une incidence négative sur le climat existant au sein des établissements et le moral des membres du corps professoral et elles ont aussi une incidence négative sur les étudiants :</p> <p><b>III</b> : On ne veut pas créer un type de postes à dominante enseignante qui soit considéré comme de statut inférieur et qui comprenne toutes les corvées, car cela affecte la qualité de l'enseignement, le moral des personnes qui enseignent et les attitudes des étudiants et à l'égard des étudiants.</p>
Défi posé par l'évaluation	<p>Pour 50 pour cent des III et 17 pour cent des PPI, la complexité de l'évaluation et de la quantification des résultats de l'enseignement constitue un problème lorsque l'on envisage la mise en place de PDE; quand les universitaires sont constamment sur-sollicités, cela est un moyen de dissuasion. Cela privilégie de fait et risque de mettre davantage l'accent sur l'activité de recherche et de la valoriser plus directement :</p> <p><b>PPI</b> : Oui, c'est simple — le monde dans lequel nous vivons est bien plus complexe, et pourtant, le désir d'appliquer ces mesures simplistes l'emporte sur tout le reste, et je pense que la place de l'enseignement dans l'évaluation générale en est partie victime et le fait qu'il n'existe pas de mesure facilement quantifiable d'un bon enseignement... la recherche est privilégiée en partie parce qu'elle est plus facilement quantifiable. Vous savez, « combien d'articles avez-vous publiés? » Ce genre de chose. « Combien de livres avez-vous publiés? »... mais la réalité, c'est qu'il est très difficile de savoir comment évaluer l'enseignement et il est si facile de trouver des mesures simplistes quantifiables de la recherche, que l'on a ouvert la voie à une culture qui fait la distinction entre les gens, et voici une simple façon de le faire — « eh bien, combien d'ouvrages avez-vous publiés? » Et cela devient alors un cercle vicieux ou une prédiction qui se réalise, Eh bien, voilà comment on évalue les gens, c'est facile à faire, et quand il y a attribution du salaire selon le mérite ou autre, cela est inévitablement dominé par des éléments</p>

Sous-thème	Analyse
	facilement mesurables.
Défi en matière de répartition des responsabilités	<p>Pour 20 pour cent des III et 8 pour cent des PPI, des défis se posent dans la répartition des responsabilités. Il y a un danger potentiel pour le corps professoral lorsque les postes de PDE sont structurés de sorte à être exclusivement liés à l'enseignement et à limiter sérieusement ou même à exclure le travail d'érudition. Les responsabilités exclusives d'enseignement présentent le risque pour les membres du corps professoral d'être utilisés comme des « machines à enseigner ». Si le modèle de répartition à 80:10:10 est fondé sur le modèle 40:40:20, reflétant la valeur traditionnelle du lien entre la recherche et l'enseignement, ce parallèle n'existe que dans le nom : même si un poste suit le modèle 80:10:10, le travail de « gros-œuvre » requis des enseignants est si exigeant et chronophage qu'il ne laisse pas suffisamment de temps pour le service ni pour réaliser sa mission professorale en profondeur. Ce fossé aura très certainement des répercussions sur les possibilités d'avancement.</p> <p><b>PPI</b> : j'essaie simplement de signaler un danger; il y a danger que ces postes se définissent strictement comme des « machines à enseigner » et avec pratiquement 100 pour cent de responsabilités d'enseignement.</p>

### *L'insuffisance des données*

Les données recueillies lors du sondage, tant quantitatives que qualitatives, présentent des limites.

Les données quantitatives ont été recueillies auprès de cinq établissements, dont l'Université de Toronto, sur les huit établissements potentiels. Étant donné que c'est l'Université de Toronto qui compte le plus grand nombre de postes de PDE en Ontario, les données sont biaisées par rapport à cet établissement. De plus, les données sont trop peu nombreuses pour effectuer une analyse statistique et, pour obtenir l'approbation éthique, les chercheurs ont dû rendre compte de ces données sous forme agrégée.

L'insuffisance des données qualitatives est liée à la taille de l'échantillon. S'il est vrai que les auteurs de l'étude sont parvenus à contacter et à interviewer un nombre d'III et un large éventail de PPI, l'échantillon utilisé pour les entrevues aurait pu être élargi pour inclure quelques professeurs ou davantage de professeurs ayant un poste menant à la permanence ou un poste à dominante enseignante, des professeurs à contrat à durée déterminée et des professeurs vacataires, ainsi que des étudiants et des parents. On pourrait envisager d'obtenir un tel échantillon et les points de vue qu'il représente lors de prochains projets de recherche.

### *Avantages et inconvénients de l'élargissement du recours au PDE*

Cette section traite des avantages et des inconvénients de l'élargissement du recours aux PDE, mis en lumière par les données du sondage et des entrevues. On y accorde une attention particulière :

- aux répercussions des PDE sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage;
- à leur contribution à la capacité des universités de relever les défis du nombre des inscriptions anticipé, tout en respectant ou en améliorant les objectifs de recherche;
- aux répercussions budgétaires pour les établissements;
- aux questions de conception et de mise en place, y compris pour les professeurs titulaires ou en voie de l'être et les professeurs contractuels.

Facteur	Avantages	Inconvénients
Répercussions sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La passion des PDE pour l'enseignement et leur plaisir à interagir avec les étudiants favorisent un effet positif général sur les étudiants et leur expérience éducative.</li> <li>• Leur investissement dans l'enseignement, les efforts consacrés à l'excellence de l'enseignement et à l'innovation pédagogique sont profitables aux étudiants.</li> <li>• Les PDE sont des professeurs à part entière qui représentent le département aux yeux des étudiants car ils sont présents sur le campus, ont des rapports plus réguliers et plus étendus avec eux et se préoccupent de leurs besoins, améliorant ainsi leur expérience.</li> <li>• Un nombre accru de PDE peut aider à réduire la taille des classes.</li> <li>• Les PDE peuvent être des spécialistes tant de la pédagogie que des programmes d'études, ce qui peut aider à améliorer l'éducation des étudiants de 1<sup>er</sup> cycle.</li> <li>• Les PDE peuvent améliorer la réputation d'un établissement d'offrir une éducation de grande qualité, ce qui à son tour attire des étudiants de haut calibre.</li> <li>• En protégeant les droits et les privilèges des chargés de cours, par la création de postes de PDE plutôt que de faire appel à un grand nombre de postes d'adjoints,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il est difficile de faire une évaluation qualitative et quantitative des résultats de l'enseignement car l'enseignement et l'apprentissage sont des variables difficilement mesurables. Cela est vrai de tout membre du corps professoral mais le défi est encore plus grand lorsque l'on met en place des postes de PDE car les individus qui occupent de telles postes doivent centrer leur attention sur l'enseignement.</li> <li>• La charge de travail d'enseignement est difficilement assimilable à celle de recherche et pourrait différencier encore davantage la charge d'enseignement de celle de recherche.</li> </ul>

Facteur	Avantages	Inconvénients
	<p>est profitable pour les étudiants et a des répercussions positives sur l'enseignement et l'apprentissage. Les professeurs qui ont un emploi stable s'investissent pour leurs étudiants, leur département et leur établissement car ils ont le temps de s'investir dans leur rôle et de développer des connaissances pédagogiques spécialisées.</p>	
<p>Contribution pour relever les défis liés aux inscriptions</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils résolvent partiellement le problème d'effectifs croissants, permettant à l'enseignement supérieur de rester abordable dans un milieu où les attentes augmentent, pour les étudiants, les parents et le public; l'augmentation du nombre des inscriptions; et l'évolution vers une éducation fondée sur des résultats.</li> <li>• Comblent les besoins en personnel enseignant supplémentaire, pour remplacer la relève en cas de programmes de retraite anticipée ou de hausse subite des effectifs à court terme (par ex. la double cohorte); on s'attend à ce que la croissance des effectifs se poursuive en Ontario.<sup>3</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne peuvent pas contribuer aux efforts d'expansion des programmes et effectifs de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle car ils ne s'occupent généralement pas de la supervision des étudiants de ces niveaux.</li> <li>• Une meilleure expérience éducative pour les étudiants pourrait entraîner des besoins accrus dans le secteur postsecondaire.</li> </ul>
<p>Répercussions financières pour les établissements</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peut être une stratégie économiquement viable pour le pourvoi en main-d'œuvre, garantissant une éducation abordable et accessible tout en restant de grande qualité.</li> <li>• Là où ils sont inclus dans les conventions collectives, les PDE sont habituellement considérés comme une solution avantageuse du point de vue coûts car ils enseignent généralement davantage de cours. (Toutefois, ils ne devraient pas être perçus comme le moyen de faire face aux pressions et décisions budgétaires mais comme étant dans le meilleur intérêt de l'apprentissage.)</li> <li>• Le passage des contrats à durée déterminée et des postes de chargés de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le passage de chargé de cours à contrat à durée déterminée et vacataire à celui de PDE plus permanent pourrait accroître les dépenses universitaires en salaires, avantages sociaux et autres coûts.</li> </ul>

Facteur	Avantages	Inconvénients
	<p>cours vacataires à des postes de PDE, plus permanents, à un prix. Toutefois, les PDE enseignent souvent un nombre supérieur de cours que leurs collègues occupant un poste menant à la permanence, et sont par conséquent plus rentables du point de vue de l'enseignement.</p>	
<p>Problèmes liés à la conception et à la mise en place</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donnent aux départements et aux programmes de la souplesse pour combler les besoins individuels et contextuels particuliers.</li> <li>• Permettent aux départements de combler les besoins en connaissances spécialisées dans les disciplines professionnelles.</li> <li>• Les PDE constituent de précieuses ressources : ils élaborent de nouveaux cours, coordonnent les cours de 1<sup>re</sup> année, élaborent et supervisent des projets et des cours novateurs qui respectent les objectifs du programme d'études et profitent aux étudiants et à la communauté au sens large, que ce soit par des programmes de sensibilisation communautaire, de services aux organismes à but non lucratif et de supervision des projets de recherche de 1<sup>er</sup> et de 2<sup>e</sup> cycle.</li> <li>• Une telle attention diminue la pression exercée sur les autres ressources du département et permet aux PDE d'intégrer celui-ci sans constituer une menace pour les professeurs titulaires et contractuels.</li> <li>• L'engagement des PDE envers l'enseignement et leur investissement dans leur département a un effet positif sur les professeurs occupant un poste menant à la permanence.</li> <li>• Les postes de PDE offrent au corps professoral le choix de centrer leur attention sur l'enseignement ou sur la recherche et l'enseignement disciplinaires.</li> <li>• Les établissements ont la possibilité d'offrir une nomination à titre permanent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actuellement, les universités accordent une valeur telle à la recherche qu'elle peut nuire à l'enseignement; ce préjugé culturel risque de créer au sein du corps professoral un groupe de professeurs de second ordre.</li> <li>• L'évolution vers l'appréciation d'une forme de spécialisation et de savoir au détriment d'une autre ne fait que creuser le fossé culturel entre ceux qui font de la recherche et ceux qui n'en font pas; elle peut entretenir une attitude négative à l'égard de l'enseignement et des enseignants.</li> <li>• Certains postes de PDE ont été structurés de sorte à inclure la recherche, mettant ainsi en péril les possibilités de promotion. Les PDE risquent d'être exploités et confinés à des emplois ghettoïsés.</li> <li>• Les liens émergeant entre le travail d'érudition sur l'enseignement et de l'apprentissage, la mission professorale et la recherche disciplinaire ne sont souvent pas appréciés de la même façon par les personnes qui travaillent dans un même département, ce qui crée des divisions au sein de celui-ci.</li> <li>• Le problème de la recherche doit être résolu : les PDE doivent s'investir dans les travaux d'érudition pour garantir la qualité de l'expérience éducative des étudiants. Mais dans quel type de recherche? Ils pourraient s'investir dans la recherche disciplinaire comme composante de leur charge de travail ou cette</li> </ul>



Facteur	Avantages	Inconvénients
	<p>(et un emploi stable) à des individus qui remplissent des contrats à court terme et qui veulent s'investir dans l'enseignement.</p>	<p>dernière pourrait inclure une composante de recherche fondée sur la science de l'enseignement, l'enseignement réflexif et la recherche pédagogique.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les PDE pourraient être perçus comme les seuls membres du corps professoral à avoir des connaissances pédagogiques spécialisées, ce qui amèneraient leurs collègues à se contenter du travail de recherche faisant partie de leur charge de travail, sans se soucier d'aborder leur propre enseignement de façon scientifique.</li> <li>• Les qualifications requises sont actuellement variables : certains établissements exigent un doctoral, d'autres non.</li> <li>• Le modèle de répartition 40:40:20 doit être rectifié, que ce soit au niveau des proportions ou de celui des composantes (recherche, enseignement et service) afin d'atteindre un équilibre des charges appropriées. La charge de travail peut s'avérer très lourde.</li> <li>• La méconnaissance et le manque de compréhension de ces postes au sein des établissements et dans l'ensemble de ces derniers compliquent leur implantation.</li> <li>• Cela prend du temps avant que les changements ne se répercutent au niveau des conventions collectives et que celles-ci reflètent les caractéristiques des postes de PDE; cela contribue au manque d'intégration des PDE dans la culture et le fonctionnement universitaire.</li> <li>• Les points liés au cheminement de carrière, à la nomination et à la promotion, ainsi qu'au rang et à la répartition de la charge de travail, constituent des défis de définition et de négociation pour les établissements.</li> </ul>

Facteur	Avantages	Inconvénients
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• La répartition des responsabilités est problématique ; on interdit souvent aux PDE d'assumer des rôles administratifs (par ex. la direction d'un département).</li> </ul>

Cette analyse des avantages et des inconvénients de l'élargissement du recours aux PDE dans les universités ontariennes ne permet pas de trancher sur la question. Cela présente des avantages incomparables pour la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, et la capacité des universités à relever les défis des effectifs et à maîtriser leurs budgets. Pour ce qui est de la conception et de la mise en place, toutefois, les inconvénients peuvent être perçus comme surpassant les avantages. Certains de ces inconvénients sont de type structurel et peuvent être surmontés au fil du temps, mais nombre d'entre eux sont culturels, anciens et solidement ancrés, et il faudra du temps et du travail pour les surmonter.

Néanmoins, la recherche et l'analyse suggèrent qu'à force d'engagement et de leadership, il est possible d'intégrer des PDE dans les départements, en respectant leurs talents de même que ceux des membres actuels du corps professoral, permanents et contractuels. Les charges d'enseignement, de recherche et de service sont conciliables et peuvent s'enrichir mutuellement en vue de garantir un milieu de travail satisfaisant pour tous les membres du corps professoral et une expérience éducative de grande qualité pour les étudiants.

## Recommandations pour l'élargissement du recours aux PDE

L'étude et l'analyse des avantages et des inconvénients de l'élargissement du recours aux PDE fournissent suffisamment de preuves pour que leurs auteurs soient en mesure de faire les huit recommandations qui suivent concernant l'élargissement du recours aux postes de PDE en Ontario (Vajoczki et coll., en préparation<sup>o</sup>).

1. **Tenir compte du contexte : le contexte est important.** Si l'on reconnaît qu'il existe dans le milieu universitaire un éventail de cultures et de contextes distincts au sein d'un même établissement, on peut imaginer l'importance que constituent la compréhension des contextes particuliers et la sensibilité à ces contextes au moment de l'introduction d'un nouveau rôle professoral tel que celui des PDE. La présente étude a montré que chacun des établissements qui disposent de ces postes en Ontario a créé et développé la charge qui y est associée de manière différente. La façon dont cette charge est mise en œuvre dépend des besoins et du milieu particulier de l'établissement et de ses facultés, départements et programmes d'études.
2. **Commencer à une petite échelle et étendre peu à peu le rôle.** Pour de nombreux établissements et corps professoraux, la création de PDE représente un changement de paradigme dans les croyances traditionnelles relatives à la mission universitaire, aux universités et aux professeurs. Ce changement de paradigme requiert du temps, une

éducation et un leadership vigoureux. Les premiers succès remportés avec un nombre modeste de PDE peuvent contribuer positivement à ce changement et au succès de leur rôle.

- 3. Apprécier l'éducation au sein de l'établissement.** L'introduction des PDE donne la possibilité à un établissement de réexaminer sa façon d'apprécier l'éducation et la relation entre l'enseignement et la recherche. Comment ces deux composantes s'imbriquent-elles l'une dans l'autre? Comment la mission d'enseignement de l'université s'aligne-t-elle sur la mission de recherche et favorise celle-ci ? Comment la mission de recherche d'une université s'aligne-t-elle sur sa mission d'enseignement et favorise cette dernière? Comment l'enseignement est-il évalué? Est-il évalué sous ses multiples dimensions (par de multiples personnes, en des temps multiples et sous multiples formes)? Est-il perçu comme une activité savante, tel que le prône Boyer (1990)? L'excellence de l'enseignement est-elle célébrée? L'enseignement est-il récompensé? Y a-t-il égalité entre la mission d'enseignement de l'établissement et sa mission de recherche?
- 4. Apprécier le travail et le rôle des PDE.** La valeur accordée à l'éducation joue un rôle dans la façon dont le travail et le rôle des PDE sont appréciés. Il existe divers moyens externes de témoigner de cette appréciation. L'une de ces stratégies consiste en une parité de langage, d'avantages et d'expérience – autrement dit, le langage employé au sujet des PDE, les avantages qui leur sont accordés et l'expérience exigée d'eux devraient correspondre à celles de leurs collègues se consacrant à l'enseignement et à la recherche et à celles de leurs collègues chercheurs. La parité devrait exister au niveau :
  - de l'intitulé du poste (adjoint, agrégé ou titulaire)
  - du processus de promotion
  - du processus de titularisation
  - des possibilités de congés sabbatiques
  - de la rémunération financière
  - des attentes en matière de charge de travail
  - des possibilités de responsabilité dans les services administratifs (par ex. comité de titularisation et de promotion, comité de recrutement)
  - possibilités de direction administrative (par ex. directeur, doyen)
- 5. Éduquer les directeurs et chefs de département au sujet de la charge.** Les directeurs de département jouent un rôle critique dans le succès ou l'échec des PDE. Les directeurs de département de toutes les universités de l'Ontario ont un niveau d'autonomie élevée au sein de leurs facultés. Ils sont souvent responsables de l'assignation des responsabilités d'enseignement et de service, de la promotion de l'excellence de la recherche, de l'évaluation annuelle du corps professoral et de l'établissement du ton général adopté en ce qui concerne le lien entre l'enseignement et la recherche. Jusqu'à présent, pratiquement aucun directeur de département n'a été confronté à la charge de PDE durant sa carrière

universitaire. Leur rôle, combiné à leur expérience professionnelle limitée avec ce type de charge, nécessite d'eux qu'ils aient la possibilité de se familiariser avec la notion de PDE.

- 6. Soutenir et encourager la participation de tous les membres du corps professoral à l'étude pédagogique.** L'étude pédagogique peut prendre diverses formes : générer de nouvelles études pédagogiques, améliorer la pratique pédagogique à partir d'une approche éclairée par des preuves (par ex. enseigner à la lumière de la documentation sur les pratiques exemplaires), suivre des cours de perfectionnement sur l'approche pédagogique adoptée et avoir des discussions avec des collègues sur l'enseignement et l'apprentissage. Les publications sur ce sujet montrent que la participation à ces activités contribue à améliorer son enseignement et à améliorer l'apprentissage des étudiants. Apporter son soutien et ses encouragements en développant des politiques et en offrant des lieux et des ressources sur le campus (par ex. ressources bibliothécaires et personnel de formation pédagogique) qui permettent à ces activités d'avoir lieu.
- 7. Évaluer l'enseignement de façon générale et itérative, et axer les efforts sur une amélioration continue.** L'enseignement est difficile à évaluer, en particulier si on le compare à la recherche, où les paramètres sont bien établis. L'enseignement est multidimensionnel et ne se prête pas bien à la mesure de résultats. Les besoins pédagogiques doivent être définis au sens large comme des activités auxquelles un professeur doit s'adonner pour contribuer à l'apprentissage des étudiants. Une évaluation doit être menée par diverses personnes (par ex. les étudiants, les pairs, les mentors), en des temps multiples (durant un cours, à la fin d'un cours, lors d'un examen annuel, au moment de faire une demande de titularisation et de promotion) et dans de multiples contextes. Une évaluation doit être itérative et se prêter à l'orientation sur l'amélioration continue d'un professeur.
- 8. Clarifier les attentes de son établissement quant à la recherche menée par les PDE.** Les PDE et les participants aux entrevues ont exprimé une préoccupation évidente, à savoir que les attentes relatives aux recherches menées par les PDE n'étaient pas claires. Les établissements doivent prendre des décisions pour parer à ce manque de clarté et ils doivent se pencher sur quelques points clés : à combien de recherche les PDE devraient-ils se livrer, le cas échéant? Si le pourcentage alloué à la recherche est trop faible dans la répartition de la charge de travail, est-il possible d'effectuer des recherches de façon significative? Si les PDE s'adonnent à la recherche, devrait-il s'agir de recherche pédagogique ou de recherche disciplinaire? Si les PDE mènent des recherches pédagogiques, peut-on considérer celles-ci comme de la recherche ou comme des travaux d'érudition pédagogique? (Voir recommandation n° 6.)

## Recherches à venir

À bien des égards, la présente étude a suscité autant de questions qu'elle n'a fourni de réponses aux questions posées. Pour leur travail, les auteurs ont bénéficié de l'expérience des

PDE, de celle d'interlocuteurs institutionnels informés et de parties intéressées. Très peu de professeurs titulaires « ordinaires » ont été interviewés mais pour mieux apprécier la complexité des postes de PDE, il aurait été utile de connaître leur perception.

Si pour la présente étude, on a demandé aux PDE d'indiquer les effets qu'ils peuvent avoir, selon eux, il serait possible, dans une prochaine étude, d'examiner de plus près l'incidence de leur rôle – par exemple, s'intéresser aux comportements des PDE de façon plus approfondie en se servant du journal de bord des activités qu'ils exercent. Par ailleurs, il a été difficile d'obtenir le point de vue des syndicats de professeurs d'université. Pour de prochaines études, il faudrait obtenir une vaste représentation des associations et syndicats de professeurs. Leur compréhension et leur point de vue sur le rôle des PDE et le rôle de l'enseignement et de la recherche dans la charge de travail des professeurs seraient profitables.

De plus et tout en reconnaissant les défis à mesurer la relation existante entre la qualité de l'enseignement et celle de l'apprentissage des étudiants, il serait intéressant dans une prochaine étude de chercher à comprendre l'incidence des PDE sur la qualité de l'expérience éducative des étudiants. L'émergence d'un nouveau rôle du corps professoral est un événement rare et la présente étude fournit un instantané de la perspective ontarienne sur le sujet en 2011. Cela pourrait très bien servir de scénario de base pour une étude longitudinale future.

L'expérience des professeurs dans un rôle de vacataire et de contractuels à temps partiel n'est pas bien comprise. Autre possibilité d'étude intéressante et probablement instructive, ce serait d'appliquer une approche méthodologique similaire pour saisir leur identité du point de vue universitaire.

Le présent rapport présente la situation provinciale, nationale et internationale des PDE. On y discute de l'effet de la création de ces postes sur l'enseignement et l'apprentissage du point de vue économique, politique et social, ainsi que les enjeux administratifs et institutionnels qu'elle suscite. L'étude a montré que les problèmes de mise en place des PDE sont complexes et variés. La création de ces postes met en question beaucoup des caractéristiques d'une université ontarienne.

Par ailleurs, la recherche suscite des questions concernant la place de l'enseignement et de l'apprentissage dans le milieu universitaire et comment ces rôles changent (Fenton et coll., en préparation<sup>b</sup>). Elle suscite des questions au sujet d'une culture institutionnelle fondée sur le rang et le statut et étroitement alignée sur la mission de recherche. Elle suggère le besoin de faire face au degré élevé de résistance culturelle qui se trouve intégrée aux facteurs économiques, politiques et sociaux. Les questions d'ordre institutionnel et administratif sont complexes et sont très variables d'un établissement à l'autre. Cette variabilité est probablement une fonction de la différenciation institutionnelle.

## Bibliographie

- Association canadienne des professeures et professeurs d'université (ACPPU). *Almanach 2010- 2011 de l'enseignement postsecondaire au Canada*, Ottawa (Ontario), ACPPU, 2010.
- Association of University Teachers (AUT). *The rise of teaching only academics*. London, UK: The Association of University Teachers, 2005.
- Barrie, S. « Understanding what we mean by the generic attributes of graduates ». *Higher Education*, 51(2), 215–241, 2006.
- Bess, J.L. « Contract systems, bureaucracies, and faculty motivation: The probable effects of a Nontenure policy ». *Journal of Higher Education*, 69(1), 1–22, 1998.
- Boyer, E.L. *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Lawrenceville, NJ: Princeton, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.
- Chevallier, T. *The changing conditions of higher education teaching personnel: Working paper*. Geneva: International Labour Office, 2000.
- Clark, I., Moran, G., Skolnik, M. et Trick, D. *Academic transformations: The forces reshaping higher education in Ontario*. Kingston, ON: McGill-Queen's University Press, 2009.
- Conseil des universités de l'Ontario (COU). *Quick Facts on Faculty*. Toronto, ON: Council of Ontario Universities, 2011. Consulté à partir de : <http://www.cou.on.ca/Issues-Resources/Student-Resources/Fact-Sheets/PDFs/Quick-Facts-Faculty-Feb-2.aspx>.
- Cowley, J. « Recognising and valuing teaching excellence in law schools and teaching-intensive appointments ». *Journal of The Australasian Law Teachers Association*, 1(1 & 2), 2008. Consulté à partir de : <http://www.austlii.edu.au/au/journals/JIALawTA/2008/25.pdf>.
- Cramer, K. « Art and science of teaching ». *Academic Matters: OCUFA's Journal of Higher Education*, 3, 2008.
- Curtis, D.D. « Competition Policy and the Future of Higher Education Institutions in Australia ». *Australian Association for Research in Education*, 2008. Consulté à partir de : <http://www.aare.edu.au/00pap/cur00137.htm>.
- Dearn, J., Fraser, K. et Ryan, Y. *Investigation into the Provision of Professional Development for University Teaching in Australia: A Discussion Paper*. Australia: Commonwealth of Australia, 2002.

- de Weert, E. « The organisational determination of the teaching and research nexus ». Paper for the International Colloquium, Research and Teaching: closing the divide? Winchester, UK, March 17–19, 2004.
- Farr, M. « L'enseignement sans la recherche. De nouveaux postes controversés », le 3 novembre 2008. *Affaires universitaires*. Consulté à partir de : <http://www.affairesuniversitaires.ca/enseignement-exclusivement.aspx>
- Fenton, N., Vajoczki, S., Menard, K. et Pollon, D. Mapping an Emerging Terrain – “Teaching-up stream” in the Canadian University Context. (en préparation<sup>a</sup>)
- Fenton, N., Vajoczki, S., Pollon, D. et Menard, K. Using the GBN Framework as a Methodological Tool: A Case Study of Ontario Teaching-Stream Faculty. (en préparation<sup>b</sup>).
- Finkelstein, M. « The Morphing of the American Academic Profession ». *Liberal Education; Association of American Colleges and Universities, Fall*, 2003, 1–8. Consulté à partir de : <http://www.aacu.org/liberaleducation/le-fa03/le-sfa03feature.cfm>.
- Gibbs, G.R. *Qualitative Data Analyse: Explorations with NVivo*. Buckingham: Open University Press, 2002.
- Gibbs, G. et Coffey, M. « The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students ». *Active Learning in Higher Education* 5, 87–100, 2004.
- Gottlieb, E.E. et Keith, B. « The academic research-teaching nexus in eight advanced-industrialized countries ». *Higher Education*, 34(3), 397–419, 1997.
- Government of Australia Department of Education. *Staff: Selected Higher Education Statistics*. Canberra ACT: Employment and Workplace Relations, 2010. Consulté à partir de : <http://www.deewr.gov.au/HigherEducation/Publications/HEStatistics/Publications/Pages/Staff.aspx>.
- Gravestock, P. et Gregor Greenleaf, E.G. *Overview of tenure and promotion policies across Canada*. University of Toronto, ON: Ontario Institute for Studies in Education, 2008.
- Gull, K. *Redressing the balance: the status and valuation of teaching in academic careers in the biomedical sciences*. London, UK: The Academy of Medical Sciences, mars 2010.
- Harden, R.M., Crosby, J.R. et Davis, M.H. « AMEE guide n° 14: Outcome-based education: Part 1- An introduction to outcome-based education ». *Medical Teacher*, 21(1), 7–14, 1999.
- Hardy, I. et Smith, E. « Contesting tertiary teaching qualifications: An Australian perspective ». *Teaching in Higher Education*, 11(3), 337–350, 2006.

- Hattie, J. et Marsh, H.W. « The relationship between teaching and research: A meta-Analyse ». *Review of Educational Research, Winter*, 66(4), 507–542, 1996.
- Hattie, J. et Marsh, H.W. *One journey to unravel the relationship between research and teaching*. « Research and Teaching: Closing the Divide? An International Colloquium ». Winchester, Hampshire, 2004. Consulté le 23 juin 2011, à partir de : [http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/relations-hip-between-research-and-teaching-\(2004\).pdf](http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/relations-hip-between-research-and-teaching-(2004).pdf).
- Healey, M. et Jenkins, A. *Developing undergraduate research and inquiry*. York, UK: The Higher Education Academy, juin 2009.
- Henard, F. *Retenir la leçon. Etude sur l'enseignement de qualité dans l'enseignement supérieur*. Paris, France : Organisation de coopération et de développement économiques, 2009.(Sommaire en français, texte en anglais.) Consulté à partir de : [http://www.oecd.org/document/6/0,3746,en\\_2649\\_35961291\\_44661638\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/6/0,3746,en_2649_35961291_44661638_1_1_1_1,00.html).
- Hoffman, F. et Oreopoulos, P. « Professor Qualities and Student Achievement ». *The Review of Economics and Statistics*, 91(1), 83–92, 2009.
- Jenkins, A. « A guide to the research evidence on teaching-research relations ». *The Higher Education Academy*. New York, NY: Mendeley, Inc, 2004.
- Jenkins, A. et Healey, M. « Institutional strategies to link teaching and research ». *The Higher Education Academy*. New York, NY: Mendeley, Inc, 2005.
- Lewis, L.S. et Altbach, P.G. « Faculty versus administration: A universal problem ». *Higher Education Policy*, 9(3), 255–258, 1996.
- Locke, W. « Reconnecting the research-policy-practice nexus in higher education: 'Evidence-based policy' in practice in national and international contexts ». *Higher Education Policy*, 22(2), 119–140, 2009.
- Locke, W. et Bennion, A. *The changing academic profession in the UK and beyond: Research report*. London, UK: Universities UK, 2008.
- Locke, W. et Bennion, A. « Teaching and Research in English Higher Education: New Divisions of Labour and Changing Perspectives on Core Academic Roles ». In *The Changing Academic Profession Over 1992–2007: International, Comparative, and Quantitative Perspectives* (Report of the International Conference on the Changing Academic Profession Project, 2009. Hiroshima University, Japan: Research Institute for Higher Education (RIHE), 2009.



- Lunau, K. « Give me a job — or give me my money back ». *Macleans on Campus*, 2011. Disponible à <http://oncampus.macleans.ca/education/2011/02/28/get-me-a-job—or-give-me-my-money-back/>).
- Marsh, H.W. et Hattie, J. « The relation between research productivity and teaching effectiveness: Complementary, antagonistic, or independent constructs? » *The Journal of Higher Education*, 73(5), 603–641, 2002.
- McMaster University Secretariat. Teaching-Stream Faculty: Supplementary Policy Statement 29. Hamilton, ON: McMaster University, 2006. Consulté à partir de : <http://www.mcmaster.ca/mufa/handbook/sps29.html>.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (MFCU). La priorité aux étudiants, 2011. Consulté le 23 juin 2011 à [http://www.tcu.gov.on.ca/fre/postsecondary/speech\\_may.html](http://www.tcu.gov.on.ca/fre/postsecondary/speech_may.html).
- Nasr, A.R., Gillet, M. et Booth, T. « Do university teachers require qualifications in education?: An investigation of lecturers' attitudes toward teaching development, 1996 ». *Research and Development in Higher Education*, HERDSA Conference: Advancing International Perspectives, 1997, Adelaide, South Australia.
- National Center for Education Statistics (NCES). *Digest of Education Statistics*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, 2011. Consulté à partir de : <http://nces.ed.gov/programs/digest/index.asp>.
- O'Meara, K. et Hudson, K. « The American faculty: The restructuring of academic work and careers ». *The Review of Higher Education*, 30(3), 331–333, 2007.
- Oxford, E. *A lesser breed?* Times Higher Education. London, UK, le 31 janvier 2008. Consulté à partir de : <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=400361>.
- Pascarella, E.T. et Terenzini, P.T. *How College Affects Students, Volume 2, A Third Decade of Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005.
- Pocklington, T.C. et Tupper, A. *NonPlace to Learn: Why Universities Aren't Working*. Vancouver, BC: University of British Columbia Press, 2002.
- Rae, B. *L'Ontario : chef de file en éducation*. Toronto, ON: Publications Ontario, 2005.
- Rajagopal, I. « Tenuous ties: The limited term full-time faculty in Canadian universities ». *The Review of Higher Education*, 28(1), 49–75, 2004.
- Schuster, J.H. et Finkelstein, M.J. *The American Faculty: The Restructuring of Academic Work and Careers*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 2006.

- Schwartz, P. *The Art of the Long View: Planning for the Future in an Uncertain World*. Toronto, ON: Currency Doubleday, 1991.
- Serow, R.C. « Research and teaching at a research university ». *Higher Education*, 40(4), 449–463, 2000.
- Smith, S.L. *Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada, Rapport*, Ottawa, On. Association des universités et collèges du Canada, 1991.
- Smith, S.R. Gresham's law in legal education. *The Journal of Contemporary Legal Issues*, 17; San Diego Legal Studies Paper No. 08-039, 2008. Consulté à partir de : <http://ssrn.com/abstract=1161285>.
- Snowdon & Associates. *Une nouvelle analyse des données sur les revenus des universités et des collèges de l'Ontario*, 2009. Toronto (Ontario) : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement.
- Statistique Canada, 2008.
- Trow, M. « Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access in Modern Societies since WWII ». In P. Altbach (sous la dir.). *International Handbook of Higher Education*, Netherlands: Wolters Kluwer, 2005.
- Trowler, P. et Bamber, V. « Compulsory Higher Education Teacher Education: joined-up policies; institutional architectures; enhancement cultures ». *International Journal for Academic Development*, 10(2), 79–93, 2005.
- Union des Associations des Professeurs des Universités de l'Ontario (UAPUO). *Career Limiting Move? Teaching-only Positions in Ontario Universities*. OCUFA Policy Background Paper. Toronto, ON, 2008.
- University of Queensland. *The Report of the Working Party on the Diversity of Academic Roles*. Queensland, Australia: University of Queensland, 2007. Consulté à partir de : <http://www.uq.edu.au/current-staff/index.html?page=60725&pid=0>.
- Vajoczki, S., Menard, K., Fenton, N. et Pollon, D. Teaching-Stream Faculty in Ontario – Messages from the Trenches. (en préparation<sup>a</sup>)
- Vajoczki, S., Menard, K., Fenton, N. et Pollon, D. Teaching-Stream Faculty in Ontario: A Viable Option for a Changing the Landscape of Higher Education? (en préparation<sup>b</sup>).
- Vajoczki, S., Menard K., Fenton, N. et Pollon, D. Barriers and Enablers to Teaching-Stream Faculty in Ontario — Recommendations for Implementation. (en préparation<sup>c</sup>).
- Weingarten, H. et Deller, F. *Les avantages d'une plus grande différenciation du secteur universitaire ontarien. Rapport final*, Toronto (Ontario), Le Conseil ontarien de la qualité

de l'enseignement supérieur, 2010. Consulté à partir de :  
<http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/DifferenciationFR.pdf>

## Annexe 1 : Références pour les données d'entrevues

- Les entrevues ont été menées auprès d'interlocuteurs institutionnels informés ou III (n = 10) et des principales parties intéressées ou PPI (n = 12).
- Dans les tableaux de données, un III représente 10 pour cent de l'échantillon et une PPI représente 8,3 pour cent de l'échantillon; par conséquent, lorsque 4 III et 6 PPI ont identifié un même thème, ce thème a été identifié par 40 pour cent des III et 50 pour cent des PPI.

**Tableau n° 10 : Thèmes et sous-thèmes qui ressortent le plus souvent des données descriptives**

Thème	Sous-thème	III (%)	PPI (%)	Dans l'ensemble (%)
L'intention ou l'objet initial du poste		100	8	50
	Possibilités d'octroi d'engagements continus	60	0	27
	Besoin de connaissances spécialisées	60	0	27
	Motivation à combler le fossé créé par les départs en retraite et les hausses subites d'inscriptions	40	8	23
La terminologie et le descriptif du poste		100	8	50

**Tableau n° 11 : Sous-thèmes ressortant le plus souvent des données sur les forces économiques**

Thème	Sous-thème	III (%)	PPI (%)	Dans l'ensemble (%)
Forces économiques		100	83	91
	Main-d'œuvre	40	58	50
	Allocation interne des ressources	40	42	41
	Pressions externes – financement public	0	67	36

**Tableau n° 12 : Sous-thèmes ressortant le plus souvent des données sur le climat politique**

Thème	Sous-thème	III (%)	PPI (%)	Dans l'ensemble (%)
Climat politique		100	67	82
	Syndicats et associations de professeurs d'université	90	42	64
	Responsabilisation	40	58	50
	Modèle 40:40:20	10	25	18
	Différenciation	0	33	18

**Tableau n° 13 : Thèmes et sous-thèmes ressortant le plus souvent des données relatives aux questions d'ordre institutionnel**

Thème	Sous-thème	III (%)	PPI (%)	Dans l'ensemble (%)
La résistance culturelle		100	83	91
	Le climat et la culture	90	83	86
	Changement requis pour que la culture soit davantage axée sur l'enseignement	10	50	32
	La recherche a été assimilée à la mission professorale	30	25	27
	Changement survenu dans la nature de l'enseignement	50	0	23
La mission institutionnelle		80	83	82
	La recherche est une priorité institutionnelle	50	83	68
	La qualité de l'enseignement	50	58	55
Les enjeux administratifs		70	75	73
	Les questions relatives au corps professoral	0	67	36

Thème	Sous-thème	III (%)	PPI (%)	Dans l'ensemble (%)
	Les questions de recrutement	50	17	32
	Les problèmes de communication	60	25	41
Les facteurs inhérents aux programmes		80	8	41
	Les programmes d'enseignement intensifs	60	8	32
	L'expansion des programmes de 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycle	30	0	14
Les enjeux liés aux conventions collectives		68	80	
	La protection des droits des chargés de cours	32	60	8
	Des attentes et un langage clairs	32	40	25
	Rupture du paradigme recherche-enseignement	23	40	8
	Traitement des questions de conversion	18	30	8

**Tableau n° 14 : Sous-thèmes les plus souvent ressortis des données sur les avantages des PDE**

Thème	Sous-thème	III (%)	PPI (%)	Dans l'ensemble (%)
Les avantages des PDE		100	67	82
	Diversité des besoins des départements et des programmes	100	75	86
	Promotion de l'individualité de chaque professeur	70	83	77
	La priorité accordée aux besoins des étudiants	80	67	73
	Accent mis sur	70	67	68

	l'excellence de l'enseignement et l'innovation			
	Fourniture d'un emploi stable	70	42	55

**Tableau n° 15 : Sous-thèmes le plus souvent ressortis des données sur les inconvénients des PDE**

Thème	Sous-thème	III (%)	PPI (%)	Dans l'ensemble (%)
Les inconvénients présentés par les PDE		100	92	95
	Création d'une seconde classe de professeurs	80	92	86
	Défi de l'évaluation	50	17	32
	Défi de la répartition des responsabilités	20	8	14

## Annexe 2 : Autres activités de recherche

En complément des composantes de l'étude décrites dans la Conception et méthodologie de recherche, les auteurs de l'étude ont mené deux autres activités de recherche :

- une analyse documentaire des conventions collectives et des politiques des établissements;
- un exercice de planification fondée sur un scénario.

### L'analyse documentaire des conventions collectives

Dans le cadre de leur recherche, les auteurs se sont procuré les conventions collectives de toutes les universités de l'Ontario. Ils ont procédé à une revue des documents électroniques afin d'étudier les termes ayant trait aux PDE et ils ont converti ces documents en format texte. Puis ils ont éliminé tous les identificateurs — noms de personnes et d'université, afin de préserver la confidentialité des renseignements.

L'analyse documentaire de ces ententes n'a pas aidé à comprendre le rôle des PDE. Un des résultats obtenus portait sur la terminologie employée dans les ententes : il s'agissait surtout d'une terminologie traditionnelle et on a constaté un manque de termes associés aux développements actuels, tels que la création de postes de PDE.

Ce résultat correspond bien aux données fournies par les entrevues, qui montrent la complexité de la négociation et de l'élaboration des conventions collectives. Cette complexité semble ralentir le rythme de l'évolution au sein des établissements et se reflète dans ces documents.

### Planification fondée sur des scénarios

Pour cette étude, les chercheurs ont utilisé une technique de planification fondée sur des scénarios respectant les normes du secteur, en vue de procéder à l'analyse critique et à l'identification des avantages et des inconvénients des postes de PDE dans les universités de l'Ontario. L'approche fondée sur des scénarios qui respectent les normes établis par le Global Business Network (GBN), est tirée des premiers travaux de Royal Dutch Shell, mieux définie dans l'ouvrage *The Art of the Long View* (Schwartz, 1991). Il s'agit d'un outil de planification efficace car il aide à repérer des éléments intangibles et à prévoir des possibilités qui risquent d'être manquées ou niées, mais qui pèsent néanmoins lourdement sur les résultats futurs. La puissance de cette approche réside dans les différents scénarios, qui permettent aux utilisateurs d'envisager différents développements pour l'avenir; cet outil n'a toutefois pas de capacité prédictive (Schwartz, 1991).

Pour rendre le processus opérationnel, les chercheurs se sont servis pour l'étude d'une approche accélérée en huit étapes. Les cinq premières étapes ont été menées durant un atelier d'une journée, animé par un intervenant formé aux normes du GBN. L'atelier a été suivi par divers participants (par ex. des chercheurs, des chargés de cours vacataires, des professeurs titulaires, des chercheurs en éducation). Auparavant, des entrevues avaient été menées auprès



de PPI additionnelles (par ex. des chercheurs en éducation, des représentants de syndicats d'étudiants et de professeurs) en vue d'améliorer les perspectives offertes par la planification reposant sur des scénarios.

Les cinq premières étapes se déroulaient comme suit :

- Étape n° 1 — Développer une question claire, concise et binaire pour identifier la préoccupation stratégique première, fournissant ainsi un axe de discussion. Il faut remarquer que l'étape n° 1 demande souvent plusieurs heures et peut constituer l'étape la plus intensive et la plus déroutante de ce processus.
- Étape n° 2 — Identifier les facteurs clés ayant une incidence sur la réussite ou l'échec de la question.
- Étape n° 3 — Discuter les éléments moteurs — c.-à-d. les tendances du milieu à l'échelle macroscopique qui sous-tendent les facteurs et les événements clés. Ceux-là incluent généralement les éléments moteurs de nature sociale, économique, politique, environnementale et technologique.
- Étape n° 4 — Classer les éléments moteurs par ordre décroissant du niveau d'incidence et du degré d'incertitude. Les éléments jugés à un niveau ou degré insuffisant ont été écartés mais pour être repris à l'étape n° 6.
- Étape n° 5 — Créer le scénario logique, simple cadre à deux dimensions utilisé pour étudier les scénarios. Le cadre a permis de saisir les éléments moteurs les plus puissants. Au centre du cadre figure les conditions actuelles, tandis que les scénarios à venir se déroulent dans l'un des quatre quadrants.

Les chercheurs ont utilisé les données de cet atelier pour réaliser les trois dernières étapes du processus :

- Étape n° 6 — Décrire les scénarios.
- Étape n° 7 — Examiner les répercussions des scénarios.
- Étape n° 8 — Tirer des scénarios des indicateurs précoces ou jalons en vue de fournir un aperçu des orientations futures potentielles. Cette méthode s'est avérée déterminante pour les chercheurs, en ce sens qu'elle les a aidés à comprendre la complexité des PDE et les points de vue à ce sujet.

Le déroulement détaillé de chacune des étapes constitutives de la méthodologie employée n'est pas fourni dans ce rapport mais il a permis de mettre en lumière le résultat final (Fenton et coll., en préparation<sup>a</sup>).

