

ENTRE PERCEPTIONS ET RÉALITÉS

LA CHARGE DE TRAVAIL DES
ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS
AU COLLÉGIAL:

LE CAS DU CÉGEP DE SAINTE-FOY

Rapport d'enquête

SYNDICAT DES PROFESSEURES ET PROFESSEURS
DU CÉGEP DE SAINTE-FOY (SPPCSF)
ET
FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL
(FEC-CSQ)

Par KARINE MOISAN et EDITH POULIOT

Mai 2026



ENTRE PERCEPTIONS ET RÉALITÉS

LA CHARGE DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS AU COLLÉGIAL : LE CAS DU CÉGEP DE SAINTE-FOY

Rapport d'enquête

Présenté au

**SYNDICAT DES PROFESSEURES ET PROFESSEURS
DU CÉGEP DE SAINTE-FOY (SPPCSF)**

et à la

**FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL
(FEC-CSQ)**

Par KARINE MOISAN et EDITH POULIOT

Mai 2026





Table des matières

Introduction.....	5
MISE EN CONTEXTE.....	7
Le cadre mouvant de la profession enseignante au collégial.....	7
Réformes dans le réseau collégial.....	7
La définition de la tâche enseignante dans la convention collective.....	8
Le programme volontaire de réduction du temps de travail.....	21
Les absences du corps enseignant.....	23
L'évolution de la population étudiante collégiale.....	24
HISTORIQUE.....	29
Une profession sous la loupe depuis plusieurs décennies.....	29
Le problème de l'alourdissement de la tâche enseignante énoncé dès 1989.....	29
« Enseigner au collégial... Portrait de la profession », 2008.....	29
Un état de la situation au Cégep de Ste-Foy en 2010.....	32
Sondage de la CSQ sur les conditions de travail.....	34
L'enseignement postsecondaire postpandémie.....	34
L'ANALYSE DE LA PROFESSION SOUS L'ANGLE DES RISQUES PSYCHOSOCIAUX ET DU STRESS AU TRAVAIL.....	36
Les facteurs de risques psychosociaux.....	36
Le stress au travail.....	40
Questions de recherche.....	44
MÉTHODOLOGIE.....	45
Objectifs et hypothèse de recherche.....	45
Méthodes utilisées.....	45
Outils de collecte.....	45
Participation et niveau de représentativité.....	47
Profil des répondantes et répondants au questionnaire.....	48
RÉSULTATS – PORTRAIT DE LA CHARGE DE TRAVAIL DU CORPS ENSEIGNANT.....	51
La charge de travail perçue.....	51
Les connaissances par rapport à la charge de travail prescrite.....	51
Les attitudes et le sens donné au travail.....	57
La perception des attentes et de la réponse aux attentes.....	64
La perception des rapports sociaux au travail.....	73
La perception de l'évolution de la tâche enseignante et des caractéristiques	



des étudiantes et étudiants	76
Les comportements relatifs à la charge de travail	81
Les stratégies utilisées pour réaliser la charge de travail et gérer des situations de surcharge	89
Les impacts de la surcharge de travail	95
La charge de travail prescrite et la charge de travail réelle	97
Le portrait de la charge de travail prescrite	98
Le portrait de la charge de travail réelle	99
La comparaison entre la charge de travail prescrite et la charge de travail réelle	104
Les tâches liées au volet 1	106
Les tâches liées au volet 2 et aux 173 heures	107
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	109
Une surcharge quantitative bien réelle	109
Une tâche prescrite floue qui ajoute à la surcharge de travail réelle	111
Les sources de la surcharge	114
Les sources de surcharge dans la charge de travail perçue	115
Les transformations sociales, technologiques et communicationnelles	102
À l'intersection des sources et des impacts de la surcharge: les facteurs de risque psychosociaux	129
Les impacts de la surcharge de travail	142
Les stratégies d'adaptation à la surcharge de travail	142
Les impacts sur la santé physique et psychologique des enseignantes et enseignants	144
La perte de sens au travail	145
SYNTHÈSE ET RECOMMANDATIONS	151
Recommandations	151
Recommandations nationales	151
Recommandations locales	155
Limites et recommandation générale pour les suites de l'enquête	156
Conclusion	157
Annexe 1 : Questionnaire	159
Annexe 2 : Répartition des programmes pour les groupes de discussion	190
Annexe 3 : La réalité des personnes libérées à la coordination	191
Bibliographie	198
Liste des tableaux et graphiques	200



Introduction

Les enjeux liés à la tâche du personnel enseignant au collégial sont au centre des préoccupations depuis plusieurs rondes de négociations nationales. Pourtant, mis à part quelques exceptions venues atténuer certaines réalités enseignantes problématiques particulières (notamment en éducation physique et en soins infirmiers) les efforts et les gains de la dernière ronde de négociation ont été dirigés vers d'autres enjeux. Cet état de fait provoqua de vives discussions lors de l'assemblée générale des membres du syndicat des professeures et professeurs du Cégep de Sainte-Foy (SPPCSF), en janvier 2024, alors que les membres étaient invités à se prononcer sur la nouvelle entente de principe.

L'impression que la tâche s'est considérablement alourdie au fil du temps et de vivre une surcharge de travail depuis trop longtemps est largement partagée parmi l'assemblée. On dénonce le fait que la formule utilisée pour calculer la charge de travail individuelle (CI) ne reflète pas la charge réelle de travail. En ce sens, on s'étonne que les impacts des différentes réformes et changements organisationnels ne soient pas pris en considération dans le calcul de la tâche. On évoque à ce propos l'impact des nombreuses évolutions technologiques et sociales qui sont venues successivement bouleverser la profession.

À cette occasion, certains membres ont vivement critiqué le fait que le Comité patronal de négociation des collèges (CPNC) refuse catégoriquement de revoir certains paramètres du calcul de la CI depuis de nombreuses années. Alors que certaines personnes estiment qu'il est stratégique d'éviter toute discussion autour du calcul de la CI à la table des négociations, d'autres sont d'avis que cette époque est révolue et qu'il devient nécessaire de changer de stratégie, puisque le calcul actuel de la CI ne sert plus la profession.

Le bureau syndical a bien entendu le cri du cœur de son assemblée. À défaut de gains nationaux sur la tâche, il faut tenter de trouver des solutions locales en attendant la prochaine ronde de négociation. Dans le contexte où la direction du Collège est sensibilisée au problème de la surcharge ressentie par les enseignantes et enseignants (mais se demande parallèlement à quel point cet alourdissement est concret ou s'il ne résiderait pas plutôt dans des *perceptions*¹), l'idée de la présente enquête a germé.

Comme il est difficile de discuter et de s'entendre sur la base de perceptions, qui sont subjectives par définition, le Syndicat des professeures et professeurs du Cégep de Sainte-Foy (SPPCSF) a entrepris cette démarche de recherche dans l'objectif d'évaluer *le plus objectivement possible* la charge de travail du corps enseignant afin de pouvoir répondre aux questions suivantes : dans quelle mesure la surcharge ressentie provient-elle d'une surcharge réelle ? Peut-on quantifier cette surcharge ? Quelles sont les principales sources de cette surcharge ? Et quels en sont les impacts psychosociaux ? Dans l'optique où les réponses à ces questions sont potentiellement transférables à la réalité du corps professoral dans les autres cégeps, et où la tâche enseignante est un objet de négociation nationale, la Fédération de l'enseignement collégial (FEC-CSQ) a également soutenu les travaux de cette enquête.

¹ On évoque notamment l'existence d'une véritable « culture Sainte-Foy » : une façon de travailler intériorisée qui pousse à l'excellence, incitant tout le personnel à se dépasser constamment pour maintenir la réputation d'excellence du Cégep de Sainte-Foy, que ce soit de manière consciente ou non. La surcharge serait ainsi en partie *volontaire*, dans le respect du principe d'autonomie professionnelle.



C'est dans ce contexte, et afin d'apporter un éclairage nouveau sur la tâche enseignante, qu'une enquête par questionnaire fut menée auprès du corps enseignant du Cégep de Sainte-Foy au cours de la session d'automne 2024. Le questionnaire a été rempli par 238 membres du secteur régulier, ce qui représente près de 40 % du corps enseignant du Cégep. Des groupes de discussion ont également été organisés. Au total, 33 personnes réparties en cinq groupes y ont participé. Ce rapport présente les principaux résultats obtenus.

La problématique de recherche propose d'abord un tour d'horizon du contexte sociohistorique entourant l'évolution de la tâche enseignante au collégial. Une revue des études réalisées sur la charge de travail est ensuite présentée, et constitue le cadre théorique de l'enquête. Le cadre conceptuel, développé autour de la littérature sur la charge de travail et les facteurs de risques psychosociaux liés au travail, complète la problématique.

La section consacrée aux résultats de l'enquête brosse le portrait de la charge de travail telle que *perçue* par les enseignantes et enseignants, une estimation de la charge *réelle* telle que mesurée, suivie de comparaisons entre la charge *réelle* et la charge *prescrite*, afin d'évaluer la réalité de la surcharge ressentie. Des extraits des groupes de discussion sont utilisés afin d'illustrer, d'appuyer, de développer ou de compléter les résultats obtenus par le sondage.

Des pistes d'analyse et d'interprétation sont ensuite proposées dans le dernier chapitre, qui est consacré à alimenter la réflexion qui doit avoir lieu autour de la charge de travail enseignante.

Des constats généraux sont finalement posés et quelques recommandations sont formulées en conclusion, toujours dans l'optique d'arriver à mieux mesurer la charge de travail des enseignantes et enseignants afin de pouvoir la reconnaître à sa juste valeur.



MISE EN CONTEXTE



Le cadre mouvant de la profession enseignante au collégial

Réformes dans le réseau collégial

La preuve n'est plus à faire que les réformes successives ont progressivement transformé le réseau collégial depuis sa création, venant ainsi modifier le cadre légal des collèges. Pensons simplement à la loi sur les collèges, aux règles budgétaires, aux contrats de travail, au Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) et aux politiques institutionnelles². Ces réformes successives ont également entraîné des transformations importantes du travail enseignant dans les collèges.

Le rapport Parent, commandé par le Parti libéral en 1961, a mené à la création des cégeps en 1967. En 1975, le Conseil supérieur de l'éducation publie le rapport Nadeau (*Le collège: rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*) dont les recommandations amènent plusieurs modifications à la loi sur les collèges en 1979. Citons, par exemple, la réduction de la place accordée aux professeures et professeurs au sein des conseils d'administration des collèges, la création du Conseil des collèges, et, quelques années plus tard, l'obligation pour les collèges de se doter d'une Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages³. En 1994, la réforme achevée par la ministre libérale Lucienne Robillard est certainement celle qui apporta le plus de modifications à la loi sur les collèges, en décentralisant la gestion des programmes vers les collèges:

La création de la Commission d'évaluation de l'enseignement au collégial (CEEC), la disparition du Conseil des collèges et l'introduction de l'approche par compétences seront très symboliques de cette réforme qui mettra aussi en place la Commission des études, instaurera des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes, fera plus de place aux membres externes dans les CA, introduira l'épreuve uniforme de français et les épreuves synthèses, ainsi que la diminution de cours de philosophie et d'éducation physique afin d'ajouter des cours de langue seconde obligatoires.⁴

Ces mesures de décentralisation, d'évaluation et de gestion par résultats, s'inspirant des modèles de gestion publique néolibérale, furent d'ailleurs critiquées à l'époque par la FEC et la CSQ, qui étaient contre ce retrait de l'État dans la gestion des collèges.

² Pierre Avignon, *Du rapport Parent au rapport Demers*, p. 35.

³ *Ibid*, p. 37.

⁴ *Ibid*, p. 37.



En 1996, le rapport des États régionaux sur l'éducation introduit ensuite les enjeux de réussite, avec des cibles de diplomation, et le ministre de l'Éducation, François Legault, apporte de nouvelles modifications à la loi sur les collèges en 2002, forçant les cégeps à adopter des plans stratégiques et des plans de réussite.

L'impact de ces changements successifs sur le travail enseignant a été documenté à maintes reprises, et ce dès 1989, avec la publication d'un « *Mémoire sur la tâche des professeurs*⁵ ».

La définition de la tâche enseignante dans la convention collective

La tâche enseignante est définie de différentes façons dans la convention collective. D'une part, la tâche est représentée par la formule de calcul de la CI (charge individuelle). D'autre part, la convention stipule que l'enseignante ou l'enseignant doit accomplir sa tâche *dans les balises prévues liées à la disponibilité*. À cela s'ajoute une annexe relative à la reconnaissance du temps de travail – les 173 heures – à partir de 2003.

La disponibilité

L'article 8-8.01 de la convention collective stipule que « L'enseignante ou l'enseignant à temps complet est à la disposition du Collège six heures et demie (6,5) par jour, du lundi au vendredi⁶ ». Les modalités varient pour les enseignantes et enseignants à temps partiel ou mis en disponibilité.

À la clause 8-8.02, s'ajoute :

Quand la prestation de l'enseignement exige une disponibilité excédant six heures et demie (6 1/2) par jour, le Collège reconnaît à l'enseignante ou l'enseignant une période de non-disponibilité à un autre moment de la semaine, de sorte que la disponibilité hebdomadaire n'excède pas trente-deux heures et demie (32 1/2). Cette période est fixée après entente entre le Collège et l'enseignante ou l'enseignant.^{7 8}

Évolution de la formule de calcul de la charge individuelle de travail (CI)

Depuis la création des cégeps en 1967, les parties tentent de déterminer des moyens pour mesurer la tâche du personnel enseignant. La convention collective **1975-1979** permet d'introduire une formule d'allocation basée sur les recommandations des paramètres proposés par les rapports CARLOS⁹ et CETEC¹⁰, qui sont considérés comme les fondements de la formule utilisée actuellement¹¹. Les allocations sont alors réparties entre chacun des collèges en fonction d'un modèle de tâche standard (nombre moyen d'étudiantes et d'étudiants par groupe par discipline ou Ne), même si les collèges pouvaient fixer un nombre d'élèves par groupe différent.

⁵ Paul Inchauspé et Roch Tremblay, *Mémoire sur la tâche des professeurs*, p. 6.

⁶ Convention collective FEC, 2023-2028, p. 231.

⁷ *Ibid*, p. 231.

⁸ Fait intéressant : l'annexe de la convention collective relative au CFMU est plus claire que l'article pour l'ensemble de la FEC-CSQ. En effet, l'article U7-1.01 soutient que : la semaine normale de travail est de trente-deux heures et demie (32,5) par semaine. Elle est normalement répartie à raison de six heures et demie (6,5) par jour, du lundi au vendredi entre la huitième (8^e) et la vingtième (20^e) heures.

⁹ Serge Carlo, Recherche sur la tâche des enseignants du collégial, Centre de sondage.

¹⁰ Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial, (CETEC), *Rapport final*, 1975.

¹¹ Comité paritaire, *Enseigner au collégial... Portrait de la profession*, p. 59.

En 1976, le modèle de tâche standard inclus dans la formule d'allocation n'était pas utilisé pour mesurer la charge de travail ou tâche individuelle [...]. Les parties nationales ont plutôt opté pour fixer des limites maximales d'heures (Hm) ou de périodes de prestation de cours que l'on peut confier à une enseignante ou un enseignant, quelle que soit sa discipline¹².

Annexe III de la convention collective 1975-1979

Tableau 1 : grille de la tâche individuelle maximale (TIM) 1975-1979

	HP ≤ 5	5 < HP ≤ 10	10 < HP ≤ 18
	Hm	Hm	Hm
n < 10	20,5 heures	20,5 heures	18 heures
10 ≤ n < 17	20,5 heures	18 heures	15 heures
17 ≤ n < 24	17,5 heures	16 heures	13,5 heures
24 ≤ n < 31	16 heures	14 heures	12,5 heures
31 ≤ n	13,5 heures	12,5 heures	11 heures

N = Nombre moyen d'étudiant.es par heure de cours par semaine

HP = Nombre de périodes ou d'heures de prestation de cours différents à préparer par semaine

Hm = Nombre maximal de périodes de prestation par semaine déterminé par la grille de tâche individuelle maximale (TIM).

Par exemple :

Dans le cas d'une charge d'une préparation pour un cours de trois heures à des groupes de 31 étudiantes et étudiants et plus, la grille fixe à 13,5 heures le nombre maximal d'heures que l'on peut confier : ce pourrait être 12 heures ou quatre groupes-cours à une session et 15 heures ou cinq groupes-cours à l'autre session, pour une moyenne de 13,5 heures pour l'année¹³.

Dans la convention collective **1979-1982**, la grille de la tâche individuelle maximale ou TIM est remplacée par une formule servant à calculer une charge de travail. La tâche standard sert encore à répartir les allocations entre les collèges, mais on introduit la notion de *calcul de la charge individuelle (CI) de travail* à partir des cours confiés au personnel enseignant. À cette époque, la formule servait à calculer des heures de travail et non des unités comme on le fait actuellement.

¹² Comité paritaire, *Enseigner au collégial... Portrait de la profession*, p. 60.

¹³ *Ibid*, p. 61-62.



Retenons de cette convention que le coefficient attribué au paramètre HP (associé aux différentes préparations) était de 1,0, alors qu'il peut être de 0,9, 1,1 ou 1,75 aujourd'hui selon le nombre de préparations différentes. Le coefficient attribué au paramètre HC (nombre d'heures contact de prestation par semaine) était de 1,0 alors qu'il est maintenant de 1,2. Il y avait également à l'époque un paramètre de 0,5 HC attribué pour l'adaptation du cours, paramètre qui sera modifié dans le décret de 1983. La formule incluait un paramètre PES (périodes-étudiants-semaine). Le coefficient du PES était établi à 0,04 et visait à tenir compte des activités autres, comme l'évaluation, l'encadrement, etc. Enfin, à cette époque, la formule ne contenait pas de paramètre pour le NES (nombre d'étudiantes et d'étudiants différents inscrits à chacun des cours confiés à une enseignante ou un enseignant par semaine, sauf pour les cours de pondération inférieure à trois)¹⁴.

*Lors du **décret de 1983**, la formule d'allocation des ressources pour l'ensemble des collèges du réseau a été retirée de la convention collective. La partie patronale a conservé la formule servant au calcul de la charge individuelle de travail, mais elle a réduit la valeur de deux paramètres :*

- *Le coefficient du paramètre HP (préparation du cours) a été réduit de 1,0 à 0,9;*
- *Le coefficient du paramètre HC qui visait l'adaptation du cours a été réduit de 0,5 à 0,2 et a été ajouté au coefficient du paramètre HC associé à la prestation du cours.*

En 1983, les changements dans la formule servant au calcul de la CI ont eu pour effet de diminuer les ressources totales d'environ 12%. Par ailleurs, c'est à partir de ce décret que la CI fut dorénavant exprimée en unités de travail et non plus en heures¹⁵.

Les paramètres de la formule généreront désormais des unités (ETC). Il faudra atteindre 80 unités pour être à temps complet et ne pas excéder 88 unités, auquel cas l'enseignante ou l'enseignant sera rémunéré en surplus.

Comparer une tâche standard¹⁶ selon la formule de calcul imposée par le décret de 1983 à celle de la convention précédente (1979-1982) permet de prendre la mesure de la compression. On remarque que le dénominateur passe d'un nombre d'heures par semaine à des unités de CI, alors que les paramètres du calcul demeurent sensiblement les mêmes.

Et à des fins d'illustration et de comparaison, puisque les paramètres du calcul demeurent les mêmes, nous utiliserons la tâche fictive suivante, mais tout à fait plausible de nos jours. Ainsi, on peut estimer le nombre d'*heures théoriques* se retrouvant ainsi retranchées de la charge de travail reconnue à des fins de rémunération, entre neuf et dix heures (80/70) par semaine pour la même tâche type.

¹⁴ Comité paritaire, *Enseigner au collégial... Portrait de la profession*, p. 63.

¹⁵ *Ibid*, p. 64.

¹⁶ Par tâche standard ou normale, nous entendons une tâche avec des cours théoriques d'une durée standard (3 heures par semaine), sans laboratoires ou situation particulière, où les groupes sont composés d'un nombre typique d'étudiant.es, c'est-à-dire une quarantaine pour la formation générale ou le préuniversitaire et environ 25 pour le secteur technique.

Tableau 2: Exemple d'une tâche fictive « normale »

Automne	Hiver
2 groupes d'un cours d'introduction de 3 h (36 étudiant.es par groupe) 3 groupes d'un cours en technique de 3 h (25 étudiant.es par groupe)	3 groupes d'un cours d'introduction de 3 h (38 étudiant.es par groupe) 1 groupe d'un cours d'approfondissement de 3 h (40 étudiant.es)
Autrement dit: 2 x 3 h (n=36) + 3 x 3 h (n=25) HC = 15 HP = 6 PES = 441 NES = 147	Autrement dit: 1 x 3 h (n=40) + 3 x 3 h (n=38) HC = 12 HP = 6 PES = 462 NES = 154

Tableau 3: Comparaison des formules de calcul de la CI des conventions collectives 1979-1982 et 1983-1986

Tâche		Formule de calcul de la charge individuelle
Automne	Hiver	Convention collective 1979-1982: CI = 1,0 HC + 1,0 HP + 0,5 HC + 0,04 PES $CI_A = 15 + 6 + 15 \times 0,5 + 0,04 \times 441 = 46,14$ heures/semaine $CI_H = 12 + 6 + 12 \times 0,5 + 0,04 \times 462 = 42,48$ heures/semaine Total/année = 88,62
HC = 15	HC = 12	
HP = 6	HP = 6	
PES = 441	PES = 462	
2 x 3 h (36) + 3 x 3 h (25)	3x 3 h (38) + 1 x 3 h (40)	Convention collective 1983-1986: CI = 1,2 HC + 0,9 HP + 0,04 PES $CI_A = 1,2 \times 15 + 0,9 \times 6 + 0,04 \times 441 = 41,04$ de CI $CI_H = 1,2 \times 12 + 0,9 \times 6 + 0,04 \times 462 = 38,28$ de CI Total/année = 79,32 unités de CI

Dans la convention collective **1986-1988**, on voit s'ajouter deux nouveaux paramètres: celui permettant de convertir en unités de CI les déplacements nécessités par l'enseignement (CI_d) et celui lié à la supervision indirecte des stages (CI_s).

Celle de **1989-1991**, qui sera ensuite prolongée jusqu'en 1995, modifie la formule du calcul de la charge individuelle sur trois éléments:

- « Le paramètre HP n'est plus fixe, mais il varie selon le nombre de cours différents attribués à une enseignante ou à un enseignant » (0,9 pour les personnes qui ont une ou deux préparations, 1,1 pour trois préparations et 1,3 pour quatre préparations ou plus).



- L'introduction du facteur NES, c'est-à-dire le nombre d'étudiantes et d'étudiants rencontrés chaque semaine par une enseignante ou un enseignant, afin de mieux tenir compte de l'encadrement et de la correction.
- L'introduction d'une formule pour calculer les tâches connexes CI_f confiées à une personne mise en disponibilité¹⁷.

Le facteur NES ne s'applique pas pour les cours ayant une pondération inférieure à trois (en éducation physique, entre autres), ou si le nombre d'étudiantes et d'étudiants confiés au personnel enseignant est en dessous de 75. Entre 75 et 159, le coefficient attribué au facteur NES est de 0,01, alors qu'à partir de 160, le coefficient grimpe à 0,1. C'est ce facteur qui génère un calcul exponentiel de la CI à partir de 160 élèves.

Si l'on tente à nouveau de comparer l'effet des changements à la formule de calcul de la CI, on constate que les effets des restrictions appliquées en 1983 se voient partiellement annulés, mais pas complètement. Le manque à gagner calculé précédemment est ainsi réduit à l'équivalent d'environ quatre heures théoriques par semaine.

Tableau 4 : Comparaison des formules de calcul de la CI des conventions collectives 1979-1982, 1983-1986 et 1989-1995

Tâche		Formule de calcul de la charge individuelle
Automne	Hiver	
HC = 15	HC = 12	Convention collective 1979-1982: CI = 1,0 HC + 1,0 HP + 0,5 HC + 0,04 PES $CI_A = 15 + 6 + 15 \times 0,5 + 0,04 \times 441 = 46,14$ heures/semaine $CI_H = 12 + 6 + 12 \times 0,5 + 0,04 \times 462 = 42,48$ heures/semaine Total/année = 88,62
HP = 6	HP = 6	
PES = 441	PES = 462	
NES = 147	NES = 154	Convention collective 1983-1986: CI = 1,2 HC + 0,9 HP + 0,04 PES $CI_A = 1,2 \times 15 + 0,9 \times 6 + 0,04 \times 441 = 41,04$ de CI $CI_H = 1,2 \times 12 + 0,9 \times 6 + 0,04 \times 462 = 38,28$ de CI Total/année = 79,32 unités de CI
2 x 3 h (36) + 3 x 3 h (25)	3 x 3 h (38) + 1 x 3 h (40)	Convention collective 1989-1995: CI = 1,2 HC + x,x HP + 0,04 PES + 0,01 NES (si NES ≥ 75) + 0,1 x (NES-160)² si NES > 160 $CI_A = 1,2 \times 15 + 0,9 \times 6 + 0,04 \times 441 + 0,01 \times 147 = 42,51$ de CI $CI_H = 1,2 \times 12 + 0,9 \times 6 + 0,04 \times 462 + 0,01 \times 154 = 39,82$ de CI Total/année = 82,33 unités de CI

Aucune modification au calcul de la charge individuelle n'est apportée à la convention collective **1995-1998**. Puis, cette convention sera prolongée jusqu'en 2000.

¹⁷ Comité paritaire, *Enseigner au collégial... Portrait de la profession*, p. 66.



La convention collective **2000-2002** n'a pas apporté de changement au niveau du calcul de la CI, mais les ressources seront dorénavant allouées en se basant **sur le mode de financement plutôt que sur le mode de calcul**. Le mode de financement « applique une formule comprenant une constante et une norme par programme multipliée par chacune des PES (période-étudiants-semaine) de ce programme [...] ». Le mode de financement n'utilise pas les paramètres de la formule servant au calcul de la CI »¹⁸.

La formule de calcul de la CI ne sera pas modifiée dans la convention collective **2005-2010**.

La convention **2010-2015** est quant à elle associée à un gain pour le réseau, c'est-à-dire l'injection de 403 ETC au volet 1 de la tâche, de façon progressive sur les cinq années de la convention.

Fort des constats énoncés dans le rapport paritaire de 2008 (dont il sera question plus loin dans ce rapport), *Enseigner au collégial... Portrait de la profession*, la démonstration avait effectivement été clairement faite que la tâche enseignante s'était grandement transformée et alourdie.

Le paramètre HP est modifié dans la convention collective 2010-2015. Son coefficient passe de 1,3 pour la 4^e préparation de cours à 1,9. Le facteur PES est également bonifié :

- Pour les années d'engagement 2011-2012 et 2012-2013, il passe de 0,04 à 0,05 si la valeur du PES est supérieure ou égale à 490.
- Pour l'année 2013-2014, on applique le coefficient 0,08 sur la partie supérieure à 430 PES.
- Enfin, pour l'année 2014-2015, le facteur 0,08 est appliqué sur la partie supérieure à 415 PES.

La convention collective **2010-2015** vient ainsi remédier à des problèmes vécus dans certains programmes qui vivent des situations particulières (nombre élevé d'élèves ou de préparations). De plus, en soins infirmiers, on verse 51 ETC dédiés à la bonification du facteur lié aux heures d'enseignement clinique, facteur qui passe alors de 1,2 à 1,28. Le programme de musique voit aussi ses ressources bonifiées de six ETC pour les cours d'instruments principaux et d'instruments complémentaires (CI_{cp}) afin de fixer à 1,8 unités chaque heure de cours. Les autres tâches ne pouvant bénéficier des nouveaux paramètres mentionnés ci-dessus, n'ont donc pas profité des ressources de la négociation 2010-2015.

Le facteur HP sera de nouveau modifié dans la convention collective **2015-2020**. Le coefficient qui était passé de 1,3 à 1,9 pour la 4^e préparation de cours est ramené à 1,75. Le facteur PES passe quant à lui de 0,08 pour la partie supérieure à 415 PES à un facteur de 0,07 à compter de l'année d'engagement 2016-2017. Ces changements représentent des reculs partiels sur les gains obtenus lors de la négociation précédente, puisque bon nombre des ETC utilisés pour financer ces gains étaient issus de réallocation (et donc à coût nul ou presque).

Bien que ce ne soit pas directement lié au calcul de la CI, dans la convention **2015-2020**, la reconnaissance du rangement 23¹⁹ a été introduite, la CI maximale est passée de 88 à 85 unités, et dix millions de dollars (équivalent à 125 ETC) ont injectés dans le réseau afin de soutenir **la réussite** des étudiantes et d'étudiants en situation de handicap (EESH), mais sans attache à la convention collective et sans garantie de maintien à long terme (ce qui sera corrigé dans les conventions suivantes).

Aucun changement n'est apporté au calcul de la charge individuelle de travail dans la convention collective **2020-2023**.

¹⁸ Comité paritaire, *Enseigner au collégial... Portrait de la profession*, p. 70.

¹⁹ Un rangement salarial est une classification des emplois, en vue de leur attribuer à salaire équitable en fonction de certains critères (complexité, efforts, etc.). Le rangement 23 a été effectif à partir de 2019.



La convention **2023-2028** introduit le facteur NES_2 dans le calcul de CI, afin de tenir compte des élèves inscrits à chacun des cours ayant une pondération inférieure à trois. Le NES devient donc la somme du NES_2 qui doit être multiplié par 0,8 et du NES_1 (qui correspond à l'ancien NES). Ce changement est venu donner suite à une revendication de longue date pour réduire une iniquité qui était particulièrement présente dans la discipline d'éducation physique en raison des cours à faible pondération et du nombre élevé d'élèves.

On reconnaît également un nouveau facteur (CO) qui vient prendre en considération la charge supplémentaire associée à l'enseignement comodal. Ce facteur bonifie de 20% la charge associée à la prestation donnée en comodal. De plus, un cours donné à distance sera considéré comme étant différent du même cours donné en présence, ce qui aura aussi une incidence sur le facteur HP dans certains cas.

Constats sur l'évolution du calcul de la charge individuelle

Au fil des ans, d'autres ressources ont été ajoutées pour répondre à des besoins ciblés dans certains programmes ou pour ajuster des ressources dédiées à la coordination ou autre. Mais sans modifier le calcul de la CI, les effets de ces ajouts de ressources sont toujours demeurés très limités. Même l'injection de 403 ETC en 2010 n'a permis d'alléger globalement la tâche enseignante que temporairement. Celle-ci n'a pas eu d'effet sur la tâche type, mais seulement dans certains programmes particuliers.

La plupart des modifications apportées à la formule de calcul de la CI au fil du temps étaient effectivement destinées à baliser la tâche en évitant les extrêmes (trop d'élèves ou trop de préparations différentes), et non à alléger la tâche globale pour l'ensemble du corps enseignant.

Dans les faits, l'enseignante ou l'enseignant avec une tâche que l'on pourrait qualifier de « normale » (avec une ou deux préparations et moins de 160 élèves) aurait une CI pratiquement identique de nos jours à celle obtenue avec la formule de la convention collective **1989-1995**. Toujours à partir de la tâche fictive « normale » qui nous a servi d'exemple, il nous est possible de constater que l'évolution de la formule du calcul de la charge individuelle n'a eu que peu d'effet sur une tâche dite « normale » :

Rappel du tableau 2

Exemple d'une tâche fictive « normale »	
Automne	Hiver
2 groupes d'un cours d'introduction de 3 h (36 étudiant.es dans chacun des groupes) 3 groupes d'un cours en technique de 3 h (25 étudiant.es dans chacun des groupes)	3 groupes d'un cours d'introduction de 3 h (38 étudiant.es par groupe) 1 groupe d'un cours d'approfondissement de 3 h (40 étudiant.es)
Autrement dit: 2 x 3 h (n=36) + 3 x 3 h (n=25) HC = 15 HP = 6 PES = 441 NES = 147	Autrement dit: 1 x 3 h (n=40) + 3 x 3 h (n=38) HC = 12 HP = 6 PES = 462 NES = 154



Pour cette tâche, l'enseignante ou l'enseignant aurait eu les charges individuelles suivantes selon la formule de calcul de la CI des différentes conventions collectives :

Tableau 5 : Comparaison des effets des changements
au calcul de la CI au fil des conventions collectives

Convention collective	CI Automne	CI Hiver	Total annuel
1979-1982	46,14 heures/semaine	42,48 heures/semaines	88,62 heures/semaines
1983-1986	41,04 unités de CI	38,28 unités de CI	79,32 unités de CI
1986-1989			
1989-1991 (prolongée)	42,51 unités de CI	39,82 unités de CI	82,33 unités de CI
1995-1998 (prolongée)			
2000-2002 (prolongée)			
2005-2010			
2010-2015	43,55 unités de CI	41,7 unités de CI	85,25 unités de CI
2015-2020	43,29 unités de CI	41,23 unités de CI	84,52 unités de CI
2020-2023			
2023-2028			

Les volets 1 et 2 de la tâche enseignante

La tâche d'enseignement, telle que décrite à l'article 8-3.01 de la convention collective, est répartie en deux volets. Le volet 1 est constitué des activités suivantes :

- « La préparation du plan d'études;
- La préparation de cours, de laboratoires ou de stages;
- La prestation de cours, de laboratoires ou de stages;
- L'adaptation;
- L'encadrement de ses étudiantes et étudiants;
- La préparation, la surveillance et la correction des examens;
- La révision de corrections demandées par les étudiantes et étudiants;
- La participation aux journées pédagogiques organisées par le Collège;



- La participation aux rencontres départementales et aux activités requises pour la réalisation des fonctions du département;
- Les activités particulières d'encadrement des étudiantes et des étudiants, reconnues dans la charge individuelle par la CIL, qui sont compatibles avec les disciplines inscrites au contrat et l'expérience de l'enseignante ou de l'enseignant²⁰».

Comme admis dans le portrait paritaire de la profession enseignante de 2008, la **charge d'enseignement** de chaque enseignant est comptabilisée dans la charge individuelle (CI) en tenant compte des éléments suivants du volet 1 :

- « La préparation du plan de cours, des laboratoires ou des stages, leur préparation et leur adaptation;
- La prestation des cours, des laboratoires ou des stages;
- L'évaluation et l'encadrement de ses étudiantes et étudiants;
- La préparation, la surveillance et la correction des examens²¹».

La tâche d'enseignement inclut toutefois d'autres activités inhérentes à l'enseignement, mais qui ne sont pas prises en compte dans le calcul de la charge individuelle (CI). C'est le cas pour certaines tâches du volet 1 et du volet 2.

Le volet 2 « comprend aussi pour certaines enseignantes et certains enseignants les activités suivantes :

- La coordination départementale;
- La coordination des comités de programmes;
- La participation aux rencontres d'un comité de programme pour lequel elle ou il a été désigné par son département;

Et également, dans la mesure où l'enseignante ou l'enseignant y consent :

- La participation, au niveau local, au développement, à l'implantation ou à l'évaluation des programmes;
- Des activités de perfectionnement;
- Le recyclage;
- Les stages ou activités en milieu de travail reliés à la discipline;
- Des fonctions de recherche disciplinaires et pédagogiques;

²⁰ FEC-CSQ, *Convention collective 2023-2028*, p. 210.

²¹ Comité paritaire, *Enseigner au collégial... Portrait de la profession*, p. 42.



- Des fonctions d'innovation pédagogique;
- Des activités dans les centres de transfert technologique;
- La participation au développement institutionnel lié à l'enseignement régulier;
- Les autres activités particulières d'encadrement des étudiantes et des étudiants qui sont compatibles avec les disciplines inscrites au contrat et l'expérience de l'enseignante ou de l'enseignant²²».

Certaines des activités du volet 2 sont reconnues sous forme de libérations qui permettent à l'enseignante ou l'enseignant de soustraire une partie de sa charge d'enseignement. Les autres tâches sont reconnues comme de la reconnaissance du temps de travail (173 heures), à l'article 83.03 de la convention collective.

La reconnaissance du temps de travail (173 heures)

La lettre d'entente 2000-2002, numéro 7, signée en mai 2003 par le Comité patronal de négociation des collèges (CPNC) et la Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (FEC-CSQ), apportait des modifications à plusieurs clauses de la convention collective **2000-2002** et permettait en quelque sorte de prolonger la convention collective jusqu'en 2005. Elle contenait entre autres des révisions à la hausse des échelles salariales, mais les parties convenaient, en contrepartie, d'ajouter à la convention collective une *annexe* (l'annexe VIII-6) *relative à la reconnaissance du temps de travail des enseignantes et enseignants des cégeps*. À cette époque, les enseignantes et enseignants de cégep n'avaient pas la pleine reconnaissance du rangement 20. Leur grille salariale traduisait un emploi qui valait 90 % de ce rangement. La reconnaissance du temps de travail est ainsi apparue comme une solution pour bonifier le travail exécuté en reconnaissant du travail déjà accompli, en vue de pouvoir redéfinir l'emploi aux fins de rémunération et de congruence avec la structure d'emploi.

L'esprit de cette entente était de reconnaître l'entièreté des tâches et des heures de travail des enseignantes et enseignants, du travail qui avait toujours été effectué, et ce, à même les 32,5 heures de disponibilité hebdomadaire. Comme libellé dans le paragraphe introductif de l'annexe, « en aucun cas cette entente ne doit servir à augmenter la tâche des enseignantes et enseignants ». Paradoxalement, son application s'est faite progressivement, c'est-à-dire que pour les années d'engagement 2003-2004 et 2004-2005, l'enseignante ou l'enseignant se voyait reconnaître 130 heures par année pour les activités visées, alors qu'à partir de l'année 2005-2006, ce nombre augmentait à 173 heures par année. L'entente excluait, et c'est d'ailleurs toujours le cas, les deux premières sessions d'enseignement au collège des enseignantes et enseignants, reconnaissant ainsi le temps requis à leur insertion professionnelle.

La lecture que le comité de négociation syndical a faite de cette contrepartie à accepter, bien qu'elle ne visait pas à augmenter la charge de travail, était que la décentralisation des programmes imposée par la réforme Robillard laissait les collèges sans mécanisme pour que le travail soit effectué par les équipes enseignantes. Les avis divergent d'ailleurs grandement quant à savoir si c'était réellement du travail déjà effectué ou s'il s'agissait là d'une façon de forcer les

²² FEC-CSQ, *Convention collective 2023-2028*, p. 210-211.



départements et les programmes à en faire davantage pour répondre aux exigences inhérentes à l'approche-programme et aux redditions de comptes imposées depuis la réforme Robillard. Sans y voir ici une position sur le bien-fondé de l'approche-programme, il faut bien reconnaître que le comité patronal a réussi à insérer dans la convention collective un moyen d'imposer que ce travail soit fait, même s'il est réparti par le département et avec l'accord de tout le monde. Et même s'il est vrai que des augmentations salariales ont également été obtenues lors de cette négociation, la reconnaissance du temps de travail a été intégrée, elle, à coût zéro pour le sectoriel.

Les activités reconnues dans ce qui est désormais couramment nommé « les 173 heures » sont de deux types: les activités pédagogiques et les activités de concertation inhérentes à la vie pédagogique des programmes. Parmi les activités pédagogiques visées par l'entente de 2003, et qui devraient représenter 80 % des 173 heures, c'est-à-dire 138 heures, on retrouve :

- « les activités d'encadrement des étudiantes et étudiants;
- les activités d'aide à l'apprentissage;
- les activités de formation pédagogique (ne se limitant pas uniquement à des cours);
- les activités d'assistance professionnelle aux enseignantes et enseignants;
- les activités d'information et de promotion liées au développement institutionnel;
- d'autres activités liées à l'amélioration de la réussite, après entente entre le département et le collège²³».

La mise à jour des connaissances requises par la tâche, incluant la participation à des colloques, des conférences ou autres activités semblables, peut être incluse dans les activités pédagogiques. Comme le suggère le document de mise en application de l'entente, il en va de même pour les activités de récupération ou de rattrapage autres que celles réalisées lors de la prestation de cours ou les rencontres avec des collègues ou la direction pour discuter ou prendre les mesures appropriées en vue de résoudre les problèmes particuliers de certains élèves.

La responsabilité de répartir les activités pédagogiques incombe au département qui doit le faire en respectant les priorités institutionnelles, le plan stratégique, mais également le choix, les compétences et les intérêts du corps enseignant. Il est de plus spécifié au point six de la lettre d'entente qu'« exceptionnellement, le département et le collège peuvent convenir de répartir d'autres activités pédagogiques qui, bien que ne faisant pas partie des priorités institutionnelles, répondent à un besoin particulier²⁴».

Cette large liste, en plus d'être non exhaustive, laisse place à interprétation. Néanmoins, on précise que les heures reliées à la préparation, à la réalisation et au suivi (comme produire un rapport), sont comprises dans les heures liées à l'activité. Selon le *Guide d'application de l'annexe VIII-6* produit par la FEC-CSQ en mai 2003, « dans le cas où des libérations ont toujours été accordées

²³ FEC-CSQ et CPNC, *Lettre d'entente 2000-2002 – numéro 7, Relative à la reconnaissance du temps de travail des enseignantes et enseignants et à l'application d'une nouvelle structure salariale à compter de 2003-2004*, p. 14.

²⁴ *Ibid*, p. 14.



pour l'accomplissement de certaines fonctions, cette entente ne vient en aucune façon modifier cette possibilité²⁵». Ce guide propose également, en annexe, une liste d'activités pédagogiques, dont la mise à jour des connaissances requises pour la tâche, la définition ou l'organisation des projets de fin d'études, les rencontres individuelles avec les élèves pour les informer et les conseiller à propos de leurs troubles d'apprentissage ou de leurs difficultés de fonctionnement dans le groupe, les activités de récupération, de rattrapage, la référence d'élèves en difficulté aux services appropriés. Bref, ce sont des activités qui sont effectivement effectuées par le corps enseignant et qui se rattachent à l'enseignement.

En ce qui a trait à la notion d'activités de concertation inhérentes à la vie pédagogique des programmes, l'annexe de la convention collective ne les précise pas, mais le guide d'application de la FEC-CSQ suggère qu'il peut s'agir :

- « De la commission des études;
- Des rencontres des comités de programme;
- Des rencontres de sous-comités de travail;
- Du travail individuel ou collectif en lien avec l'implantation, le développement, le fonctionnement ou la révision du programme à l'inclusion, le cas échéant, des journées pédagogiques prévues à cette fin (prendre connaissance de documentation, donner un avis, etc.)²⁶».

À moins d'une entente différente entre le collège et l'enseignant, 20 % des 173 heures devraient être consacrées aux activités inhérentes à la vie de programme, ce qui équivaut à 35 heures par année.

Enfin, le point 10 de l'annexe VIII-6 concerne la reddition de compte associée aux 173 heures : « Chaque enseignante ou enseignant produit un rapport qualitatif des activités pédagogiques qui lui ont été confiées par le collège, selon les modalités de ce dernier, afin d'en évaluer les retombées et de faire des recommandations²⁷ ». Cette reddition de compte, qui prend des formes relativement variées selon les pratiques départementales, est ensuite annexée au rapport annuel. C'est au département d'établir, selon son fonctionnement habituel, comment pondérer le temps requis pour l'exécution des activités pédagogiques. Ce fonctionnement peut être formalisé dans les règles de régie interne des départements, notamment en ce qui a trait au consentement prévu dans l'entente. Les heures de préparation, de réalisation et de suivi pouvant être différentes d'une personne à l'autre, d'une année à l'autre et d'une activité à l'autre, plusieurs départements préfèrent à juste titre ne pas se lancer dans un exercice de calcul précis, mais pondèrent les activités en faisant une estimation du temps requis, qui sert de guide dans la répartition des activités, sans procéder à des vérifications par la suite concernant le temps réellement effectué par les enseignantes et les enseignants.

²⁵ FEC-CSQ, mai 2003, *Guide d'application de l'annexe VIII-6*, p. 2.

²⁶ *Ibid.*, p. 4.

²⁷ FEC-CSQ et CPNC, *Lettre d'entente 2000-2002 – numéro 7, Relative à la reconnaissance du temps de travail des enseignantes et enseignants et à l'application d'une nouvelle structure salariale à compter de 2003-2004*, p. 15.



L'annexe VIII-6 fut intégrée à la convention collective 2005-2010, sous la clause 8-3.02 (maintenant 8-3.03) et se lit sensiblement de la même manière depuis ce temps.

Au Cégep de Sainte-Foy, une entente collège-syndicat fut signée en décembre 2003 afin de préciser de façon concrète l'application locale de l'annexe VIII-6, mais sans aller beaucoup plus loin que ce que l'annexe prévoyait.

En avril 2007, un document intitulé « *Reconnaissance du temps de travail des enseignantes et des enseignants des cégeps – Cadre d'application au Cégep de Sainte-Foy* » fut diffusé par la direction des études et la direction du personnel. En accord avec le syndicat, mais sans entente formelle, la direction des études a diffusé ce document à la demande des coordinations de département qui souhaitaient un outil pour les aider dans leur planification.

Dans ce cadre d'application de 2007, la direction souligne que « la charge des professeurs est importante. L'application qui sera faite de la clause 8-3.02 au Collège ne conduira pas à une augmentation de la tâche enseignante au Collège » et que ce document cherche à déterminer des modalités d'application souples.

Ces démarches ont aussi contribué à réaffirmer l'importance de l'engagement des professeurs au Collège et ont mis en perspective la demande quantitative importante de travail à réaliser au Collège. [...] S'il s'avère nécessaire de quantifier une part de cette contribution, comme cette clause sur la reconnaissance du temps de travail nous y convie, nous sommes d'avis que, concernant le type d'engagement visé par celle-ci, la contribution actuelle des professeurs au Collège répond à la balise annuelle qui y est fixée²⁸.

Le document précise que les 173 heures représentent l'équivalent de quatre heures par semaine. On peut également y lire que « la concertation autour des programmes suscite un engagement continu des professeurs pour un minimum de 20 % de l'ensemble des activités réalisées par cette clause ». Or, ni l'annexe VIII-6 ni la clause 8-3.02 (maintenant 8-3.03) de la convention collective ne mentionnent qu'il s'agit d'un minimum. Il est plutôt indiqué qu'il faut une entente entre les parties pour convenir d'une répartition différente.

Les activités pédagogiques, représentant 80 % des 173 heures, « doivent être élaborées par les professeurs. Ainsi, les choix des professeurs, leurs intérêts et leurs compétences leur permettront de déterminer la répartition des activités à réaliser au sein d'un même département, dans le cadre de la reconnaissance du temps de travail ».

Enfin, une annexe complète le cadre d'application, présentant des exemples d'activités réalisées par le corps professoral, que nous nous permettons de résumer ainsi :

- La participation à différentes instances et comités au Collège (Commission des études, conseil d'administration, comité de perfectionnement, de santé et de sécurité du travail, etc.);
- Des activités de promotion et de développement des programmes, de même que la promotion institutionnelle (portes ouvertes, visites d'écoles, élaboration et implantation des programmes, développement de formules alternance travail-études, projet de mobilité étudiante, innovations pédagogiques, participation à des comités externes, comme des ordres professionnels, etc.)

²⁸ Extrait du document *Reconnaissance du temps de travail des enseignantes et des enseignants des Cégeps – Cadre d'application au Cégep de Sainte-Foy*, 2007.



- Des activités d'encadrement des étudiantes et étudiants (activités de sélection pour les programmes contingentés, tutorat, concertation entre enseignantes et enseignants comme des comités de niveaux ou des comités matières, des ateliers d'aide aux élèves, le soutien aux étudiantes et étudiants en difficultés ou en situation de handicap, la préparation, la réalisation et le suivi des journées particulières ou d'activités périscolaires ou parascolaires, le soutien à la préparation d'un examen d'un ordre professionnel, les activités d'accueil des élèves, la supervision de l'épreuve uniforme de français, etc.)
- Des activités de collaboration et d'assistance professionnelles (soutien au nouveau personnel enseignant, participation à l'évaluation du personnel enseignant, etc.)
- Des activités du plan de réussite (de nature collective ou organisées par les départements ou les programmes), de perfectionnement (colloques, congrès, conférences, en lien avec la discipline d'enseignement, la pédagogie ou les technologies de l'information, etc.) ou de rayonnement professionnel (en lien avec le domaine d'enseignement et pouvant être réinvesties dans l'enseignement, la participation à des comités consultatifs, des conseils d'administration, des projets communautaires, etc.)

Enfin, la tâche enseignante est constituée des tâches décrites aux volets 1 et 2 de la convention collective, auxquelles viennent s'ajouter les 173 heures. Certaines personnes choisissent de réduire leur tâche, lorsqu'ils et elles ont accès au programme volontaire de réduction du temps de travail. Lorsque c'est le cas, leurs obligations par rapport aux 173 heures s'en trouvent réduites au prorata de leur tâche.

Le programme volontaire de réduction du temps de travail

Le programme volontaire de réduction du temps de travail (PVRTT) est accessible à ceux et celles qui ont cumulé au moins trois années d'ancienneté selon la convention collective (5-17.00). Ce programme peut représenter un moyen de se prémunir contre une tâche trop lourde ou pour concilier le travail, la famille et la vie personnelle. Le nombre d'enseignantes et d'enseignants qui s'en prévalent et son évolution peuvent donc être considérés comme des indices partiels de la présence d'une surcharge de travail²⁹.

Le portrait le plus récent indique que 67 membres du corps professoral du Cégep de Sainte-Foy ont volontairement réduit leur temps de travail pour la session de l'automne 2024, ce qui représente 10,5% du personnel enseignant du secteur régulier. De ces personnes, 68,7% étaient des femmes et 31,3% étaient des hommes. À la session d'hiver 2024, 72 enseignantes et enseignants du régulier ont utilisé le programme, ce qui représente 11,8% de la masse enseignante du régulier. De ce nombre, 68,0% étaient des femmes et 31,9%, des hommes.

Le tableau 6 illustre l'évolution de l'utilisation du PVRTT au Cégep de Sainte-Foy. Entre 2014 et 2024, le nombre total d'enseignantes et d'enseignants qui se sont prévalus du programme est passé de 37 à 72 (de 7% à 11%).

²⁹ Il est important de considérer que les proportions présentées ne sont pas représentatives du besoin de recourir à un PVRTT chez l'ensemble des enseignant.es, puisque les données disponibles incluent les personnes à temps partiel et les personnes qui n'ont pas accès au PVRTT.



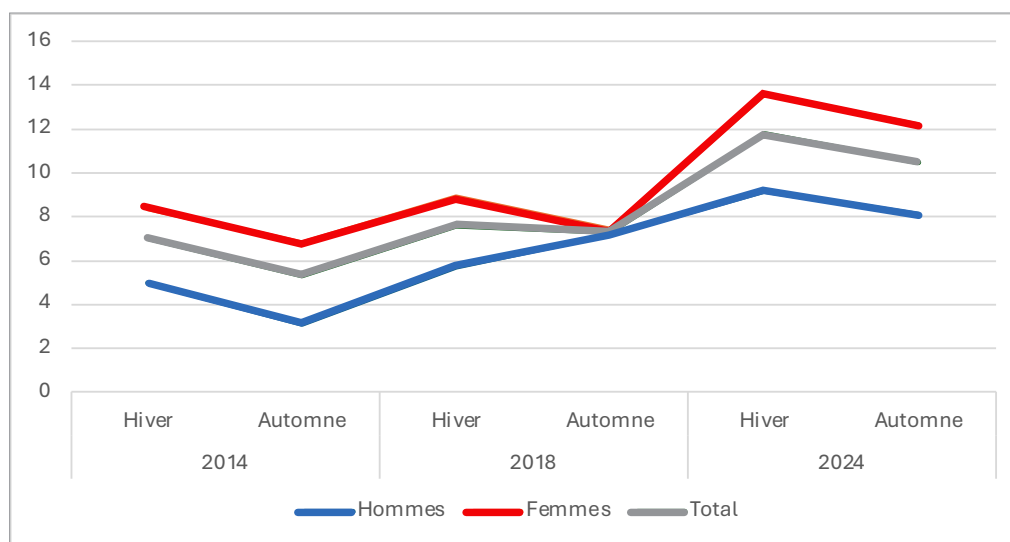
On remarque également que les femmes représentent la majorité des personnes utilisatrices. En 2014, alors que les femmes représentaient 59 % du corps enseignant, elles comptaient pour 69,4 % de l'effectif enseignant ayant souscrit au programme. En 2018, alors qu'elles constituaient 58 % du corps enseignant, elles représentaient 65,4 % des personnes utilisatrices du PVRTT.

L'écart entre les hommes et les femmes semble s'amenuiser au fil du temps, rejoignant peu à peu le ratio hommes-femmes présent au sein du corps enseignant (environ 40 % - 60%). Les hommes sont de plus en plus nombreux à utiliser le programme, ce qui pourrait s'expliquer par une conciliation travail-vie personnelle mieux répartie entre hommes et femmes, ou que l'utilisation de ce programme est de moins en moins taboue.

Tableau 6 : Évolution de l'utilisation du programme volontaire de réduction du temps de travail (PVRTT)

	2014		2018		2024	
	Hiver	Automne	Hiver	Automne	Hiver	Automne
Hommes	11/224 (5 % des hommes)	8/258 (3,1 % des hommes)	13/227 (5,7 % des hommes)	17/237 (7,2 % des hommes)	23/249 (9,2 % des hommes)	21/260 (8,1 % des hommes)
Femmes	26/308 (8,4 % des femmes)	25/368 (6,8 % des femmes)	28/316 (8,9 % des femmes)	25/338 (7,4 % des femmes)	49/359 (13,6 % des femmes)	46/378 (12,2 % des femmes)
Total	37/532 (7 % des enseignant.es)	33/626 (5,3 % des enseignant.es)	41/543 (7,6 % des enseignant.es)	42/575 (7,3 % des enseignant.es)	72/608 (11,8 % des enseignant.es)	67/638 (10,5 % des enseignant.es)

Graphique 1 : Évolution en % de l'utilisation du programme volontaire de réduction du temps de travail (PVRTT)





Globalement, il faut retenir une augmentation de l'utilisation de ce programme sur dix ans, autant chez les hommes que chez les femmes. De plus, il est légèrement plus populaire à la session d'hiver comparativement à celle d'automne.

Selon les données fournies par le Cégep, on remarque que certains départements sont surreprésentés par rapport à leur poids dans l'ensemble du corps enseignant. Ce sont les départements d'administration, de biologie, d'informatique, de mathématiques, de musique, de philosophie, de sciences humaines, de foresterie, d'éducation à l'enfance et de travail social.

Les absences du corps enseignant

Au moment de la collecte des données, à la session d'automne 2024, l'utilisation du PVRTT (67 enseignantes et enseignants) représente près de la moitié (47,53 %) de toutes les absences au sein du corps enseignant. Le programme est légèrement plus populaire que dans le reste du réseau collégial, pour lequel il représente 44,95 % des absences du personnel enseignant.

En plus des membres du corps enseignant en PVRTT, un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants étaient absents à la session d'automne 2024. Il y avait 24 personnes absentes en vertu des droits parentaux (17,17 % des absences), ce qui est un peu plus élevé que dans le reste du réseau (14,81 %).

Deux bénéficiaient d'un congé spécial (1,8 % des absences, alors que cela représente 3,66 % des absences dans le réseau). Enfin, 47 enseignantes et enseignants étaient en invalidité (33,5 % des absences), dont neuf ayant subi des lésions professionnelles (6,48 % des absences). Cette dernière catégorie est surreprésentée au Cégep de Sainte-Foy par rapport au reste du réseau, où elle compte 1,16 % des absences du personnel enseignant. Pour l'automne 2024, c'est donc 7,4 % de l'ensemble des enseignantes et enseignants qui étaient en invalidité.

En excluant les données de 2020, bien entendu influencées par la pandémie de Covid 19, le nombre d'absences pour invalidité est en légère hausse dans les dernières années au Cégep de Sainte-Foy. Comme en témoigne le tableau 7, l'augmentation se produit principalement au niveau des invalidités pour raisons psychologiques.

Tableau 7 : Nombre d'enseignantes et enseignants en invalidité au Cégep de Sainte-Foy

Année	Invalidités pour raisons psychologiques	Invalidités pour raisons physiques	Invalidités sans diagnostics	Total d'enseignant.es en invalidité
2017	-	-	-	45
2018	9	28	3	40
2019	12	21	9	42
2020	10	4	2	16
2021	18	18	5	41
2022	20	23	3	46
2023	20	26	2	48
2024	17	27	3	47



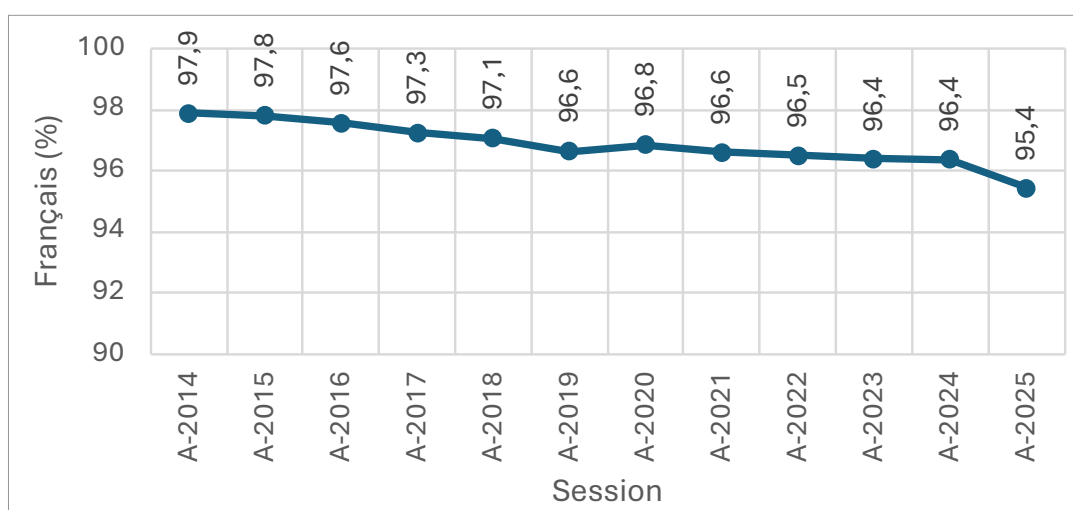
Au total, 140 enseignantes ou enseignants sur les 638 étaient absents partiellement ou entièrement à l'automne 2024 pour une raison ou pour une autre (PVRTT, invalidités, lésions professionnelles, droits parentaux et congés spéciaux), ce qui représente 22 % du corps enseignant³⁰.

L'évolution de la population étudiante collégiale

Un des principaux constats à tirer de l'évolution de la population étudiante est la diversification de cette dernière. Au Cégep de Sainte-Foy, comme ailleurs, la certaine homogénéité des étudiantes et étudiants connus dans le passé ne s'avère plus.

Le Sondage sur la population étudiante des cégeps (SPEC), mené par le ministère de l'Enseignement supérieur, brosse un portrait des caractéristiques de la population collégiale depuis 2013 (sondage autrefois nommé « Aide-nous à te connaître »). Les résultats présentés dans cette section, qui relèvent des sondages SPEC, concernent donc l'entièreté du réseau collégial³¹. Le Cégep de Sainte-Foy a également accepté de fournir des données qui lui sont spécifiques. Ces dernières nous permettront de compléter le portrait de l'évolution de la population étudiante, avec l'apport de quelques autres recherches récentes. Seules les données pouvant avoir un impact sur la tâche enseignante seront présentées.

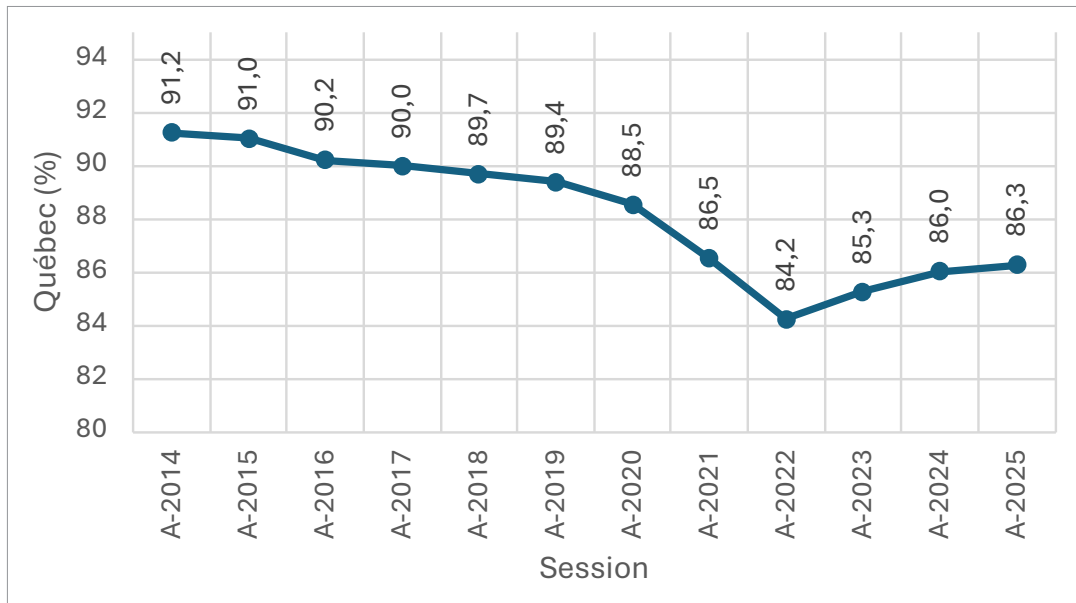
Graphique 2 : Évolution de la proportion d'étudiantes et d'étudiants ayant le français comme langue maternelle au Cégep de Sainte-Foy



³⁰ Données fournies par le Cégep de Sainte-Foy.

³¹ Le SPEC 1 est administré aux étudiant.es nouvellement admis au cégep à l'automne, alors que le SPEC 2 est administré à l'hiver, aux étudiant.es qui en sont à leur deuxième session consécutive. Depuis 2021, on distingue également la population A (sans antécédents collégiaux) de la population B (changement de programme ou retour aux études). La population B est invitée à remplir le questionnaire pour la première fois en 2020.

Graphique 3 : Évolution de la proportion d'étudiantes et d'étudiants du Cégep de Sainte-Foy nés au Québec



Les graphiques précédents³² permettent de constater une certaine hétérogénéisation de la population étudiante en ce qui concerne la langue maternelle et le lieu de naissance. Cette diversification s'observe également à d'autres niveaux, comme nous le verrons un peu plus loin. Les étudiantes et étudiants s'identifiant comme minorités visibles représentent 18,8 % de l'échantillon en 2021 et 20,2 % en 2024. Au Cégep de Sainte-Foy, 11,5 % de la population étudiante affirment appartenir à une minorité visible à l'automne 2024³³.

Population étudiante en situation de handicap ou à besoins particuliers

Dans le réseau collégial, la population étudiante en situation de handicap a augmenté de 587 % entre 2009 et 2018 alors que la population étudiante globale a augmenté de 5 %³⁴.

En 2021, 12,9 % des étudiantes et étudiants du Cégep de Sainte-Foy affirmaient être (oui ou peut-être) en situation de handicap ou à besoins particuliers. Cette proportion était de 21,7 % en 2024. Parmi les élèves se considérant comme ayant des besoins particuliers ou en situation de handicap en 2021, 72,2 % avaient un diagnostic, ce qui représente 11,7 % de l'ensemble de la population étudiante dans l'ensemble du réseau³⁵.

Les conditions les plus fréquemment identifiées en 2024 étaient le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (56,4 % pour le réseau et 53,1 % au Cégep de Sainte-Foy), les troubles de santé mentale (31,2 % pour le réseau et 29 % au Cégep de Sainte-Foy) et les troubles spécifiques des apprentissages, comme la dyslexie, la dysorthographe ou la dyscalculie (31 % pour le réseau et 24,8 % pour le Cégep de Sainte-Foy). Parmi les étudiantes et étudiants à besoins particuliers ou en situation de handicap, 10,7 % identifiaient leur condition au trouble du spectre de l'autisme en 2021 alors qu'ils et elles étaient 9,4 % en 2024 (13,8 % pour le Cégep de Sainte-Foy en 2024).

³² Données fournies par le Cégep de Sainte-Foy.

³³ SPEC, 2022 et 2024, données fournies par le Cégep de Sainte-Foy.

³⁴ Michaël Gaudreault, *L'accès aux études collégiales et la transition secondaire-cégep*.

³⁵ ÉCOBES, CRISPESH, IRIPII, *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial*, p. 48.

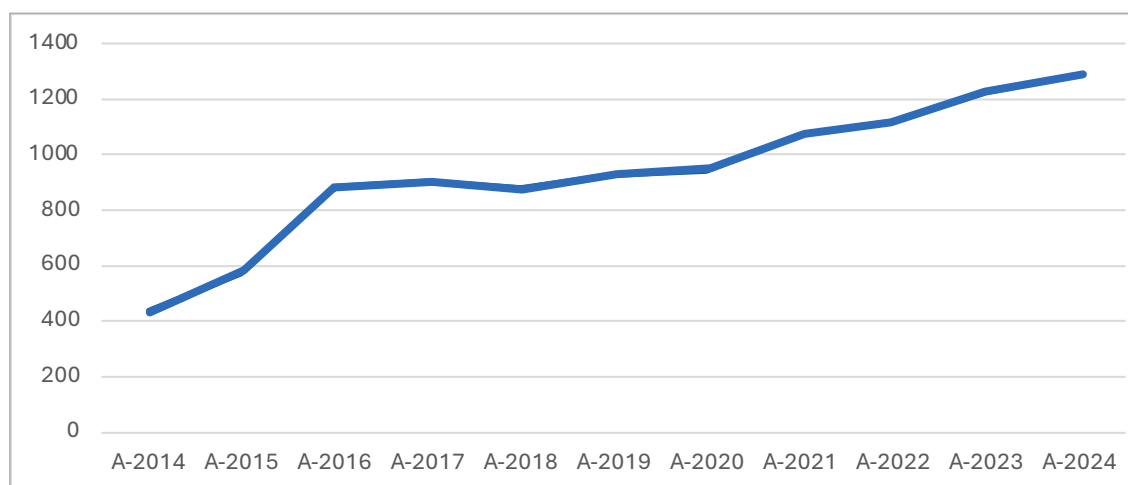


Les élèves à besoins particuliers ou ayant éprouvé des difficultés dans leur parcours antérieur sont plus nombreux à avoir une faible motivation dans leurs études. Ils et elles sont également plus faibles à l'entrée et leur réussite est également plus difficile³⁶.

Au Cégep de Sainte-Foy, les étudiantes et étudiants admis aux services adaptés représentaient 16 % de l'ensemble des personnes inscrites à l'automne 2024. Cette donnée doit être mise en contexte, puisque ce ne sont pas toutes les personnes ayant un diagnostic qui sont inscrites aux services adaptés, et à l'inverse, plusieurs personnes qui auraient potentiellement besoin des services offerts par les services adaptés n'ont pas de diagnostic et ne sont donc pas admissibles.

Cela dit, l'augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants suivis par les services adaptés au cours des dix dernières années témoigne tout de même d'une augmentation considérable du nombre de personnes ayant des besoins plus grands en soutien et en encadrement³⁷.

Graphique 4 : Évolution du nombre d'étudiantes et d'étudiants suivis par les services adaptés au Cégep de Sainte-Foy



Défis identifiés par la population étudiante durant leur parcours scolaire

En 2021, 81,2 % des étudiantes et étudiants ont répondu « avoir fait face à au moins un défi constituant un obstacle significatif parmi les 14 défis proposés (défis liés au travail et à la vie étudiante confondus).³⁸ » Les défis liés au travail scolaire étaient, en ordre selon leur fréquence, les suivants : étudier, écrire, retenir des informations (comme les consignes d'un exercice), passer des examens (par exemple, savoir prioriser les questions), prendre des notes et lire. Les défis liés à la vie étudiante concernaient pour leur part, en ordre de fréquence : gérer son stress ou son anxiété, se concentrer et garder son attention en classe, prendre la parole en classe, gérer son temps, travailler en équipe, juger la valeur de son travail, contrôler son impulsivité ou ses émotions.

À la question posée différemment en 2024, 21,2 % des élèves du réseau collégial ont mentionné n'avoir rencontré aucun défi particulier dans leur vie étudiante (24,4 % pour le Cégep de Sainte-Foy). La difficulté la plus fréquemment identifiée était la gestion du stress ou de l'anxiété, qui atteint 47,2 % pour le réseau et 46,3 % de la communauté étudiante du Cégep de Sainte-Foy.

³⁶ SPEC 2016, données fournies par le Cégep de Sainte-Foy, p. 117.

³⁷ Données fournies par le Cégep de Sainte-Foy.

³⁸ ÉCOBES, CRISPESH, IRIPII, *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial*, 43.



En 2024, le pourcentage d'étudiantes et d'étudiants mentionnant avoir bénéficié d'un plan d'intervention personnalisé était de 36,6 % pour le réseau et de 40,1 % pour le Cégep de Sainte-Foy (19 % en 2021). L'allongement du temps alloué pour terminer les examens était également plus fréquemment utilisé au Cégep de Sainte-Foy en 2024 (45,3 %) que dans l'ensemble du réseau (38,7 %). Le tutorat, utilisé par 14,9 % de la population étudiante en 2021, l'était dans une proportion de 37,2 % en 2024 à la grandeur du réseau et de 31,7 % au Cégep de Sainte-Foy.

L'analyse des données du SPEC suggère que les difficultés associées à la vie étudiante (p. ex. gestion du stress ou de l'anxiété, concentration et attention en classe, gestion du temps ou prise de parole en classe) touchent davantage d'étudiantes et d'étudiants que les difficultés associées au travail scolaire (p. ex. lecture, écriture, étude ou prise de notes). Or, ces difficultés se rapportent directement aux compétences qui sous-tendent les apprentissages et la persévérance scolaires³⁹.

De plus, plusieurs étudiantes et étudiants cumulent un grand nombre de difficultés, ce qui multiplie les risques d'abandon. «[...] les intervenantes et intervenants scolaires – aussi bien le personnel enseignant que professionnel – n'ayant que très rarement accès à la complexité des obstacles déjà rencontrés par les étudiantes et les étudiants, faut-il se surprendre du nombre d'échecs qui s'accumulent, de contrats d'engagement qui se négocient et, ultimement, du nombre d'étudiantes et d'étudiants qui abandonnent les études avant l'obtention de leur diplôme?⁴⁰» À cela s'ajoute que le nombre réel d'élèves en situation de handicap dépasse très probablement le nombre de personnes ayant un diagnostic ou qui acceptent de le nommer dans le sondage.

Dans le même ordre d'idées selon lequel les étudiantes et étudiants du collégial ont davantage de besoins qu'avant et sont plus enclins à les manifester, il semble que la population étudiante hésite de moins en moins à faire entendre ses revendications à d'autres niveaux également. Il s'est avéré impossible de vérifier si le nombre de plaintes étudiantes est en hausse.

Durée des études

De moins en moins d'étudiants du collégial obtiennent leur DEC dans la durée prévue. Pour les cohortes récentes (cohortes de 2015 à 2017), moins du tiers des nouveaux inscrits y parvient, alors qu'un peu plus de dix ans auparavant (cohortes de 2003 à 2005), ce pourcentage était supérieur à 38 %. Par contre, le taux d'obtention d'un DEC de 2 ans après la durée prévue est sensiblement le même aujourd'hui qu'il y a une quinzaine d'années (environ 63 %). Selon une analyse du SRAM, l'allongement des études ne serait pas lié à une baisse du niveau scolaire antérieur des étudiants, et ceux-ci ne réussissent pas moins bien leurs cours de cégep maintenant qu'avant, mais ils suivent en moyenne moins de cours par session et changent plus souvent de programme⁴¹.

³⁹ SPEC 2016, données fournies par le Cégep de Sainte-Foy, p. 51.

⁴⁰ *Ibid*, p. 51-52

⁴¹ Michaël Gaudreault, *L'accès aux études collégiales et la transition secondaire-cégep*.



Les données des sondages SPEC de 2016 et 2021 rendent compte d'une surreprésentation des populations étudiantes présentant des particularités (EBP/EESH, immigrante, de première génération, personnes de sexe masculin, adultes, Tremplin DEC, etc.) parmi les personnes ayant davantage de besoins ou éprouvant des difficultés⁴². Dans l'optique où la population étudiante se diversifie, et que ces sous-groupes augmentent dans les cégeps, les besoins d'accompagnement sont inévitablement plus grands. Même si l'on doit considérer comme un gain social majeur le fait que des élèves qui accédaient moins aux études supérieures auparavant soient maintenant en mesure d'y parvenir, force est de constater que de plus en plus d'étudiantes et d'étudiants du réseau collégial ont besoin d'un accompagnement accru de la part du personnel enseignant et de toutes les personnes intervenantes du réseau collégial.

Technologies de l'information et intelligence artificielle

Les sondages SPEC de 2021, 2022 et 2024 concordent sur le fait que la population étudiante du collégial se considère généralement à l'aise avec les outils informatiques nécessaires à leurs études (logiciel de traitement de texte, de présentation, de communication collaborative, de travail collaboratif).

Pourtant, le sondage SPEC de 2024 nous apprend que 28,1 % de la population étudiante (29,2 % pour le Cégep de Sainte-Foy) n'ont jamais testé des outils d'intelligence artificielle. Les étudiantes et étudiants du collégial craignent dans une proportion de 45 % (29 % plutôt d'accord et 16 % totalement d'accord) que l'intelligence artificielle les rende paresseuses ou paresseux intellectuellement. Un sondage de KPMG mené à la grandeur du Canada, soutient que 73 % des étudiantes et étudiants canadiens avaient utilisé l'intelligence artificielle générative pour leurs travaux scolaires en 2025, ce qui représente une hausse par rapport à 2024 (59 %) et à 2023 (52 %). Les dilemmes engendrés par cette utilisation viennent des élèves eux-mêmes et concernent, entre autres, l'évitement de la pensée critique, « près de la moitié (48 %) des répondants affirmant que leur esprit critique s'est détérioré depuis qu'ils ont commencé à l'utiliser⁴³ ». Plus encore, selon l'enquête menée par KPMG, 57 % des personnes répondantes affirment avoir l'impression de tricher lorsqu'ils utilisent l'IA générative et 54 % craignent de se faire prendre⁴⁴.

À l'affirmation « Je juge sévèrement mes collègues lorsqu'ils utilisent l'intelligence artificielle dans un contexte scolaire », les répondantes et répondants au sondage SPEC 2024 sont davantage en désaccord (totalement en désaccord à 29,6 % et plutôt en désaccord à 30,7 %) qu'en accord (plutôt d'accord à 25,1 % et totalement d'accord à 14,6 %).

Une récente enquête menée par Obvia (Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique) sur les milieux collégiaux et universitaires québécois vient confirmer cette tendance. Dans le réseau collégial, 53 % des étudiantes et étudiants utiliseraient l'IA générative pour les aider dans leurs travaux. Parmi ces personnes, 51 % affirment avoir commencé à l'utiliser en 2024-2025, suggérant que l'adoption se fait de façon progressive, mais importante depuis l'apparition de la technologie en 2022. L'IA est utilisée pour les aider à comprendre (70 %), à résumer des textes (62 %), à générer des idées de départ (53 %), et dans une proportion plus faible, à rédiger des paragraphes (12 %) ou des textes en entier (6 %). Les personnes étudiantes qui n'utilisent pas l'IA le font surtout pour « conserver leur capacité à apprendre et réaliser les travaux par elles-mêmes » (70 %) et parce qu'elles n'en ressentent pas le besoin (64 %)⁴⁵.

⁴² Michaël Gaudreault, *L'accès aux études collégiales et la transition secondaire-cégep*.

⁴³ KPMG, *La popularité grandissante de l'IA générative auprès des étudiants canadiens crée de nouveaux dilemmes*.

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ Lise Langlois et autres, *La parole aux milieux collégial et universitaire : réflexions et résultats d'enquête sur l'IA générative*.

HISTORIQUE



Une profession sous la loupe depuis plusieurs décennies

Le problème de l'alourdissement de la tâche enseignante énoncé dès 1989

Le document le plus ancien identifié sur le sujet est un mémoire sur la tâche des enseignantes et enseignants présenté en mai 1989 par le directeur général et le directeur des services pédagogiques du Collège Ahuntsic de l'époque.

En plus de l'augmentation de la tâche de 13% imposée par le décret de 1983, qui a provoqué une crise importante, les directeurs identifient d'autres facteurs d'augmentation, moins visibles, mais tout aussi contributifs à un alourdissement continu et insidieux :

Sans être exhaustif, on peut signaler quelques décisions ayant ces effets :

La dispersion des programmes d'enseignement dans le réseau [...], l'augmentation du poids des programmes par une augmentation du nombre d'heures de cours, la création de nouveaux sites d'enseignement (campus, sous-centres), l'accroissement des stages à supervision indirecte. Par ailleurs, les efforts des collèges pour dédoubler leur programmation, afin de réduire les abandons scolaires et permettre ainsi la reprise des cours échoués par leurs répétitions aux deux sessions annuelles, augmentent aussi la charge totale d'enseignement du réseau⁴⁶.

On constate dès lors que « les professeurs ont le sentiment de se faire flouer et de n'être ni compris ni entendus par les décideurs⁴⁷ ». On mentionne également que, *dès les débuts des cégeps*, les normes appliquées pour mesurer la tâche étaient plus élevées que les bases de référence (c'est-à-dire ce qui se faisait antérieurement dans les collèges classiques et instituts de technologie)⁴⁸. Un problème de lourdeur de tâche du personnel enseignant avait également été identifié dès 1972. Deux rapports (Carlos et Arseneau) recommandaient alors de diminuer la tâche et de distribuer plus équitablement les postes d'enseignement.

Les directeurs du Collège Ahuntsic évaluaient alors l'augmentation globale de la tâche à 19% entre 1981 et 1989. C'était sans compter les effets des transformations technologiques et l'arrivée d'élèves plus faibles qu'auparavant (grâce à la plus grande accessibilité aux études supérieures), des facteurs étant difficilement quantifiables⁴⁹.

« Enseigner au collégial... Portrait de la profession », 2008

En 2007, un comité paritaire formé de représentantes et représentants patronaux et syndicaux (FEC, FNEEQ et FAC) ont produit un document encore régulièrement cité, justement parce qu'il a

⁴⁶ Paul Inchauspé et Roch Tremblay, *Mémoire sur la tâche des professeurs*, p. 6.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 1.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 2.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 19.



été endossé par toutes les parties. Le mandat du comité était à l'époque d'« analyser la pratique actuelle de la profession enseignante de l'ordre collégial, notamment les paramètres de la charge individuelle [...] et [d']étudier les impacts des technologies de l'information et des communications (TIC)⁵⁰ ».

Dès les premières pages, le document reconnaît l'alourdissement de la tâche enseignante, notamment en raison de la réforme Robillard de 1994.

L'adoption de ces différentes politiques, l'approche programme, l'élaboration locale des programmes par compétences et la préoccupation du milieu quant à l'apprentissage des étudiantes et des étudiants, l'importance accrue de leur réussite, la hausse de la qualification de la main-d'œuvre ont des répercussions sur le travail du personnel enseignant⁵¹.

Dans ses rapports de 1997 (*Enseigner au collégial, une pratique professionnelle en renouvellement*) et de 2000 (*La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*), le Conseil supérieur de l'éducation vient également confirmer l'augmentation et la complexification du travail du personnel enseignant découlant du « renouvellement »⁵². Il reconnaît également que « l'élargissement du cadre de référence de la pratique » a amené les enseignantes et enseignants à prendre part à la gestion pédagogique et au développement institutionnel, à la recherche, entre autres, et que, ce faisant, les enseignantes et enseignants doivent :

Entretenir une collaboration significative avec leurs pairs ainsi qu'avec les membres des autres secteurs engagés dans l'activité éducative. Cette collaboration fait directement appel à leur capacité de contribuer à des réalisations collectives qui vont au-delà de l'acte d'enseigner proprement dit et qui peuvent prendre des formes diverses, selon l'expertise de chacun et les priorités institutionnelles⁵³.

Le portrait de la profession de 2008 identifie également les besoins de formation et d'encadrement croissants d'une population étudiante plus hétérogène. S'ajoutent à cela les attentes plus élevées du marché du travail quant aux qualifications attendues des étudiantes et étudiants. Le renouvellement du personnel enseignant et les technologies de l'information alourdissent eux aussi le travail. Le document cite à nouveau le Conseil supérieur de l'éducation à ce sujet :

Les technologies de l'information et de la communication ne sont pas que de simples moyens d'enseignement. Les développements auxquels elles donnent lieu sont de nature à entraîner des bouleversements majeurs sur plusieurs plans. Qu'il suffise d'évoquer les nouveaux rapports aux savoirs qu'elles engendrent en facilitant, par exemple, l'accès à un développement exponentiel de l'information. Pensons aux pressions

⁵⁰ Comité paritaire, *Enseigner au collégial... Portrait de la profession*, p. 5.

⁵¹ *Ibid.*, p. 9.

⁵² *Ibid.*, p. 10.

⁵³ Conseil supérieur de l'éducation, *La formation du personnel enseignant au collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*, p. 43.



importantes sur le renouvellement des connaissances et des compétences de la main-d'œuvre qui entraînent à leur tour des besoins accrus, en matière de formation continue notamment. Les outils technologiques sont en constante évolution et contribuent à la restructuration des emplois⁵⁴.

Le document fait ensuite une description détaillée des activités et des responsabilités du comité de programme et du département. Leur bon fonctionnement, est-il mentionné, repose sur les échanges et la concertation entre les enseignants⁵⁵.

Les activités d'enseignement sont elles aussi abondamment décrites, évoquant au passage qu'«[a]u fil des ans, cette mission éducative s'est élargie à d'autres activités, telles l'élaboration et la réalisation de projets d'innovation technologique, d'études et de recherches en pédagogie; la mise en œuvre de programmes de coopération dans le domaine de l'enseignement collégial; l'implantation de technologies nouvelles et leur diffusion; la participation au développement de leur région⁵⁶». On reconnaît que l'approche par compétences, si elle n'a pas inventé le travail collaboratif et de concertation, a tout de même augmenté cette part collaborative du travail. C'est le cas, entre autres, parce que depuis la réforme, peut-on lire, l'apprentissage, l'encadrement et la réussite des élèves sont plus importants, ce qui force les enseignantes et enseignants à adapter leurs activités d'enseignement⁵⁷.

Le calcul de la CI a évolué au fil des ans, intégrant de nouveaux facteurs afin d'assurer une certaine équité entre les membres du personnel enseignant, quelle que soit la discipline enseignée⁵⁸.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le portrait de la profession enseignante de 2008 a été utilisé dans plusieurs contextes par la suite parce qu'il ne pouvait être réfuté par la partie patronale, également signataire du document. Il fut fort utile dans la négociation de 2010 et 2015 ainsi que dans le processus de relativités salariales dans le but de faire reconnaître le rangement 23 au personnel enseignant du collégial, en 2015 également. Pour faire la démonstration de la complexification du travail enseignant, il a, entre autres, été mentionné ceci par la partie syndicale :

À titre indicatif, pour une année de travail de 44 semaines de 32,5 heures, environ 450 heures (31 %) sont consacrées à la prestation de cours en classe, en laboratoire ou en stage, et 980 heures (69 %) servent à réaliser les autres tâches (préparation de cours, encadrement, correction, participation à la vie départementale et de programme et les autres activités)⁵⁹.

L'enseignante ou l'enseignant passe ainsi une bien plus grande partie de son temps à préparer des cours, corriger, se concerter avec ses collègues, assister à des réunions, participer à la vie départementale et de programme qu'à enseigner à proprement parler.

⁵⁴ Conseil supérieur de l'éducation, *La formation du personnel enseignant au collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*, p. 43.

⁵⁵ Comité paritaire, *Enseigner au collégial... Portrait de la profession*, p. 23.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 28.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 32.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 43.

⁵⁹ Information fournie par la CSQ.



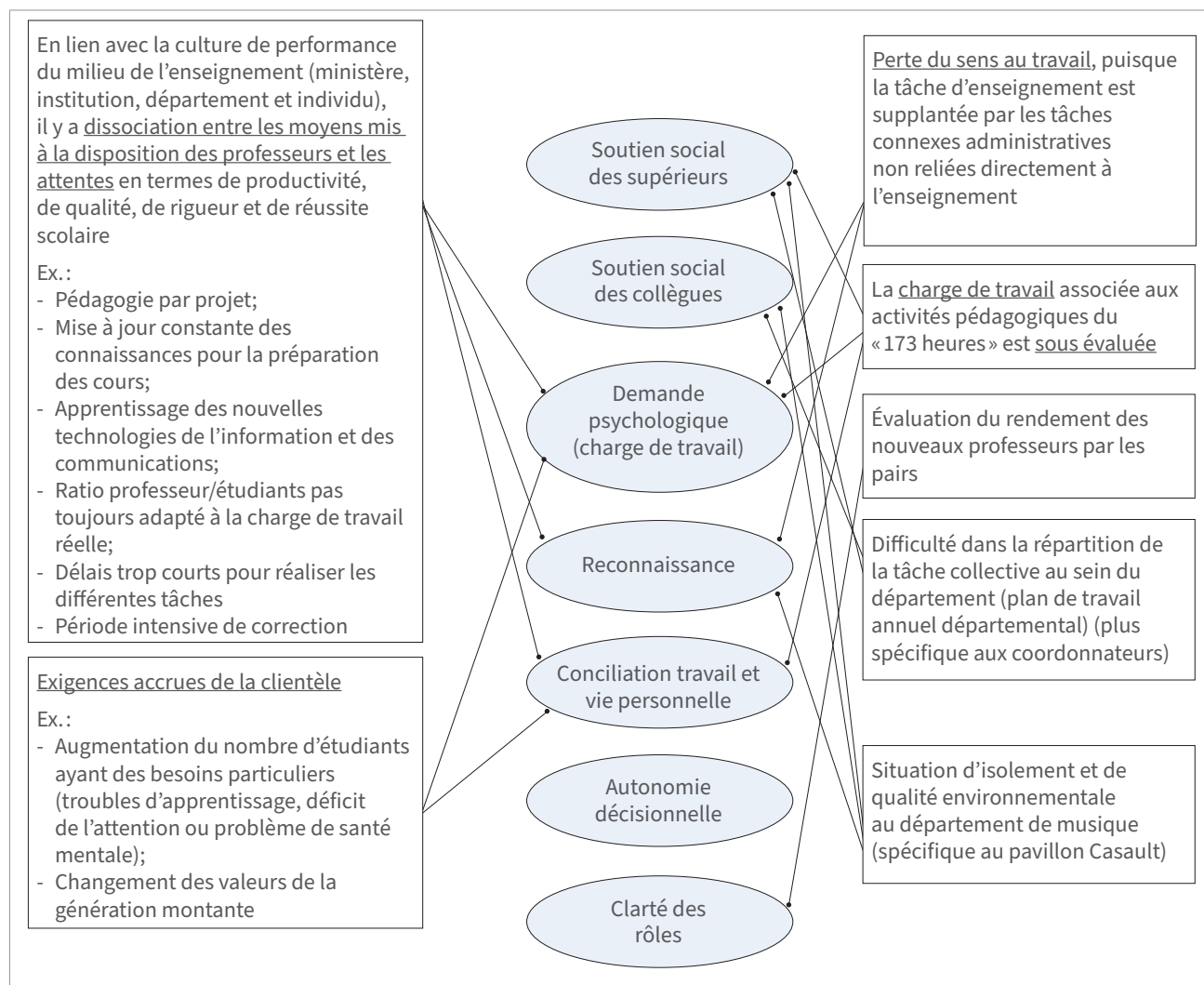
Un état de la situation au Cégep de Sainte-Foy en 2010

Sensible à des difficultés au niveau de l'organisation du travail, la direction du Cégep de Sainte-Foy, avec la participation du corps enseignant, a collaboré avec le Groupe de référence et d'intervention en santé mentale au travail (GRISMT) du Centre de santé et des services sociaux de la Vieille-Capitale (CSSS de la Vieille-Capitale) et entrepris en 2010 une démarche d'accompagnement à l'intervention préventive en santé mentale au travail afin d'améliorer la qualité de vie au travail. Dans le rapport présenté au Comité d'orientation en santé au travail (COST) en décembre 2010, l'objectif de créer des conditions organisationnelles de travail favorables afin de réduire les absences du travail liées à des problèmes de santé psychologique était clairement indiqué.

Dans la démarche de dépistage des facteurs psychosociaux entreprise par le GRISMT, la charge des enseignantes et enseignants a été identifiée comme une priorité. Douze entrevues de groupe représentant 82 personnes ont permis d'identifier les situations stressantes vécues par le personnel enseignant et les variables de l'environnement psychosociales du travail.

Le diagnostic organisationnel produit par le GRISMT en 2010 est le suivant:

Figure 1 : Diagnostic organisationnel





Ce qui apparaît d'abord clairement dans le rapport est le sentiment d'être débordé par la charge de travail qui est rapporté par tous les groupes rencontrés. Même les personnes en réduction de temps de travail (70 % d'un temps plein, par exemple) « travaillent l'équivalent d'un temps plein et se sentent malgré tout épuisées en fin de session ⁶⁰ ».

Une part importante de cette surcharge s'expliquerait par la culture de performance qui est omniprésente pour les enseignantes et enseignants. Cette pression se retrouve aux niveaux ministériel, institutionnel, départemental et individuel et provoquerait

[...] une dissociation entre les moyens mis à la disposition des professeurs et les attentes en termes de productivité, de qualité, de rigueur et de réussite scolaire. La charge prescrite n'égale pas la charge réelle de travail et encore moins la charge vécue par les professeurs. Par le fait même, on assiste à une divergence inquiétante entre la reconnaissance et le travail accompli ⁶¹.

Plusieurs ressentent une pression de la direction, entraînant un sentiment d'être surveillé, non pas pour du soutien, mais pour s'assurer que les engagements administratifs sont remplis.

La surcharge de travail est également associée à la mise à jour des connaissances pour préparer les cours, qui était de plus en plus exigeante pour les enseignantes et enseignants consultés en 2010, entre autres, en raison du développement des technologies de communication. Sont également nommés comme des facteurs contribuant à la surcharge, le ratio enseignant/étudiants, la pression à développer de nouvelles approches pédagogiques qui demandent beaucoup d'investissement et de temps, l'augmentation du nombre d'élèves à besoins particuliers.

Les caractéristiques de la communauté étudiante contribuent également à la surcharge de travail. « Face aux étudiants en difficulté ou en situation d'échec, plusieurs enseignants nous ont mentionné ressentir une pression indirecte d'abaisser les critères d'évaluation habituels, ce qui est perçu comme un paradoxe avec les valeurs de performance véhiculées ⁶² ». Les étudiantes et étudiants sont décrits comme étant plus individualistes, moins tolérants face aux délais, demandent une grande disponibilité au personnel enseignant et manquent parfois de respect.

La perception de surcharge est accentuée par une perte de sens au travail que le corps enseignant associe au fait que la tâche d'enseignement est de plus en plus évincée par les tâches connexes administratives. « Le nombre et la diversité d'activités à réaliser déterminés par priorité institutionnelle et départementale témoignent d'un mandat non réaliste pour les enseignants ⁶³ ». Il semble faire l'unanimité que les tâches liées aux 173 heures sont sous-évaluées en termes de charge réelle de travail. « Ce qui à l'origine devait être un moyen de reconnaître les heures réelles travaillées se traduit par une augmentation de la tâche pour les enseignants ⁶⁴ ».

À cela s'ajoutent les enjeux liés à la conciliation travail-famille, particulièrement en raison des heures de travail et des messages de la part des élèves qui débordent dans la vie personnelle, du

⁶⁰ GRISMT, *Démarche d'accompagnement à l'intervention préventive en santé mentale au travail – Cégep de Sainte-Foy*, 2010, p. 8.

⁶¹ *Ibid.*, p. 8.

⁶² *Ibid.*, p. 8.

⁶³ *Ibid.*, p. 9.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 9.



manque de clarté des rôles (notamment de coordination et d'évaluation des nouveaux professeurs). Enfin, « le fait que les enseignants ne soient pas entendus dans leur demande d'alléger leur tâche est perçu comme un manque de reconnaissance de la direction à leur endroit ⁶⁵ ».

En conclusion, le rapport énonçait des éléments sur lesquels agir en priorité, soient : la sous-évaluation des 173 heures, la culture de la performance et l'augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants à besoins particuliers.

Ce rapport devait ensuite mener à un « volet intervention » dans lequel des solutions seraient mises de l'avant avec un groupe de soutien à l'intervention (GSI). Ce groupe a effectivement rédigé un plan d'action qui a été soumis en 2014 au syndicat des professeurs et professeures, mais ne s'opérationnalisera jamais. Des actions avaient été réfléchies pour chacun des enjeux relevés dans le rapport du GRISMT et regroupés en quatre axes :

- 1) Les 173 heures et la charge de travail (charge associée aux 173 heures et difficulté de la répartition au sein du département).
- 2) Réalités et enjeux départementaux (charge associée aux 173 heures, perte de sens au travail, culture de performance, difficulté de la répartition au sein du département).
- 3) Ressources et soutiens aux professeures et professeurs : réalisation des tâches (charge associée aux 173 heures, perte de sens au travail et culture de performance).
- 4) Ressources et soutiens aux professeures et professeurs : favoriser la réussite des étudiants (les exigences accrues de la clientèle, la culture de la performance).
- 5) Programmes à haute teneur technologique et mise à jour disciplinaire.

Sondage de la CSQ sur les conditions de travail

En janvier 2021, un sondage CROP réalisé à la demande de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) et de ses fédérations du secteur collégial, illustre que de façon générale, les membres consultés indiquent que leurs conditions de travail sont attrayantes (66 %). Mais en se concentrant sur les différentes fédérations, on constate que les membres de la FEC-CSQ (corps enseignant du collégial) sont les plus nombreux à trouver leurs conditions de travail peu ou pas du tout attrayantes. À ce titre, la majorité des membres de la CSQ considèrent que globalement leurs conditions de travail sont restées les mêmes au cours des dernières années, alors que 52 % des membres de la FEC sont plutôt d'avis qu'elles se sont détériorées. Un membre sur deux indique d'ailleurs avoir réfléchi à quitter son emploi au cours des dernières années ⁶⁶.

L'enseignement postsecondaire postpandémie

Les professeures au département d'organisation et ressources humaines de l'UQAM, Mélanie Trottier et Mélanie Lefrançois, ont publié en décembre 2024 un rapport intitulé *Transformations du travail d'enseignement postsecondaire dans l'après pandémie : quelles ressources, quels besoins ?* L'enquête menée auprès d'enseignantes et enseignants du collégial et du milieu universitaire témoigne d'un alourdissement de la tâche, mais en prenant la pandémie comme point de bascule, ciblant par le fait même les transformations des modes d'enseignement qui ont été nécessaires à un moment particulier.

⁶⁵ GRISMT, *Démarche d'accompagnement à l'intervention préventive en santé mentale au travail* – Cégep de Sainte-Foy, 2010, p. 10.

⁶⁶ FEC, *Aperçu de l'enquête CSQ sur le sens du métier : On travaille de plus en plus et on enseigne de moins en moins, ce n'est pas normal*.



Néanmoins, l'étude brosse un portrait récent de la charge émotionnelle du personnel enseignant. On constate, entre autres, que le niveau d'épuisement émotionnel est variable, mais significativement plus élevé chez celles et ceux qui rapportent travailler durant leurs vacances. Seuls 6,7% des répondantes et répondants du collégial affirment ne jamais travailler durant leurs vacances. Ils et elles sont 15% à le faire rarement, 29,9% à le faire parfois, 33,1% à le faire souvent et 15,2% toujours⁶⁷. Le niveau de bien-être est aussi mis en corrélation avec la charge de travail vécue. « Comme le souligne la littérature, la quasi-totalité des participantes et participants aux groupes de discussion ont souligné comment la transformation de l'enseignement a amené une augmentation de la charge de travail⁶⁸ ». La majorité des personnes sondées du collégial (50,3%) travaillent entre 35 et 44 heures par semaine, 24,3% travaillent entre 44 et 54 heures par semaine et 9,7% travaillent plus de 55 heures par semaine⁶⁹. Les chercheuses notent une perception de surcharge de travail élevée chez 70% d'entre elles, particulièrement chez les femmes.

L'étude met également en évidence les déterminants de la surcharge de travail liés aux conditions de travail. Parmi ceux-ci se retrouvent les conséquences des absences prolongées pour des raisons de santé qui nécessitent qu'on redistribue la tâche entre les collègues, la pression administrative pour que le personnel enseignant fasse la promotion de programmes, la précarité d'emploi vécue à travers l'imprévisibilité de la tâche, la répartition parfois inéquitable et l'absence de rotation des horaires difficiles⁷⁰.

Les groupes de discussion ont permis de lier la surcharge de travail du personnel enseignant aux préoccupations liées aux élèves, dont : l'exacerbation des enjeux de santé mentale liée à la pandémie, le manque de ressources de soutien psychologique, la hausse des étudiants en situation de handicap, la baisse du niveau académique de certains étudiants, une perte des compétences relationnelles des étudiants et le fait de vivre davantage de confrontations avec certains d'entre eux et elles⁷¹.

Ainsi, les nouvelles compétences nécessaires, le temps associé aux communications avec les étudiants, la taille des groupes, les services aux collectivités/tâches administratives ont été mis en évidence par les participantes et participants comme étant des sources importantes de charge de travail. À ces égards, la charge de travail importante qui préexistait avant la pandémie s'est intensifiée puis transformée à travers, notamment, l'évolution des besoins, les attentes et les défis grandissants d'étudiant.es en situation de handicap ou aux prises avec des problèmes de santé mentale et la pérennisation de l'utilisation de la technologie dans l'enseignement à distance⁷².

⁶⁷ Mélanie Trottier, Mélanie Lefrançois et Élise Villeneuve, *Fiche synthèse : Transformations du travail d'enseignement postsecondaire dans l'après pandémie : quelles ressources, quels besoins ?* p. 43

⁶⁸ *Ibid.*, p. 9.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 43.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 12.

⁷¹ *Ibid.*, p. 47-50.

⁷² *Ibid.*, p. 65.

L'ANALYSE DE LA PROFESSION SOUS L'ANGLE DES RISQUES PSYCHOSOCIAUX ET DU STRESS AU TRAVAIL



Les facteurs de risques psychosociaux

Les facteurs de risques psychosociaux sont à la base de la démarche méthodologique de cette enquête. Il convient donc d'en brosser un portrait. Selon les différentes références consultées, la façon de catégoriser les risques psychosociaux diffère quelque peu.

La Commission des normes de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail (CNESST) répertorie cinq facteurs de risques psychosociaux : la charge de travail, la reconnaissance au travail, le soutien au travail, l'autonomie décisionnelle et la justice organisationnelle, alors que l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) en considère six : la charge de travail, la reconnaissance au travail, le soutien social du supérieur immédiat, le soutien social des collègues, l'autonomie décisionnelle et l'information et la communication.

La Centrale des syndicats du Québec (CSQ) avait d'ailleurs mené une campagne sur les facteurs de risques psychosociaux, laquelle était inspirée des définitions de l'INSPQ, et divisée en sept facteurs de risques psychosociaux, ajoutant une catégorie liée à l'insécurité et la précarité (charge de travail élevée et contrainte de temps, faible reconnaissance, faible soutien des collègues ou du supérieur, manque d'autonomie, peu de justice organisationnelle, insécurité d'emploi et violence et harcèlement psychologique).

Le Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT) de l'Université Laval sert également de référence avec ses sept risques psychosociaux (santé mentale, charge de travail et équilibre travail-vie personnelle, reconnaissance et équité, relations entre les collègues, soutien de la direction, l'information et la communication, violence et harcèlement).

Le Cégep de Sainte-Foy produit également tous les deux ans un diagnostic organisationnel, et ce, depuis plusieurs années. Ce diagnostic lui permet d'avoir un portrait évolutif en matière de santé et sécurité au travail. Ainsi, pour la présente enquête, nous avons choisi de ne pas questionner les membres du corps enseignant sur les aspects déjà traités dans le sondage Vivness, mais de faire référence aux données de celui de 2024 au besoin dans l'analyse.

La charge de travail

La charge de travail réfère à la quantité de travail à accomplir, mais également aux exigences intellectuelles, émotionnelles, physiques et aux contraintes de temps à respecter pour réaliser ce travail. L'INSPQ précise que la charge de travail comporte une dimension subjective : « la charge de travail ressentie est aussi importante que la charge de travail demandée ⁷³ ». La charge de travail est d'ailleurs souvent définie selon trois composantes : la charge prescrite, la charge vécue et la charge réelle.

⁷³ INSPQ, Recueil de fiches portant sur les indicateurs de la Grille d'identification de risques psychosociaux du travail, p. 17.



La charge **prescrite** correspond à ce qui est demandé (description de tâches), la charge **vécue** à ce qui est perçu en ce qui a trait aux exigences (par rapport au travail et au sens au travail), alors que la charge **réelle** renvoie aux efforts effectivement déployés pour remplir les tâches en fonction des exigences du travail (le coût pour réaliser son travail)⁷⁴.

Les pratiques organisationnelles mises en place par l'employeur devraient permettre une charge de travail normale, dont définir clairement les rôles et responsabilités de chacun, permettre l'échange entre employés sur les difficultés rencontrées, ajouter des ressources en périodes de surcharge, s'assurer que les tâches à accomplir peuvent l'être dans les heures normales de travail, prioriser les tâches à effectuer, favoriser la participation des travailleurs aux changements, etc. Or, plusieurs changements dans les formes d'organisation du travail ont engendré une augmentation et une complexification de la charge de travail, et ce, partout dans le monde⁷⁵.

Une charge de travail trop élevée se reconnaît par un sentiment d'épuisement à la fin de la journée, un travail qui exige une concentration intense durant de longues périodes, le fait d'être souvent interrompu, de recevoir des demandes contradictoires, de manquer de temps pour terminer son travail ou de ne pouvoir l'effectuer durant les heures normales et de ressentir un poids affectif ou émotif en lien avec le travail. Elle risque d'engendrer des problèmes cardiovasculaires, musculosquelettiques et psychologiques et de l'absentéisme⁷⁶.

La reconnaissance au travail

La reconnaissance au travail consiste en une appréciation des personnes, mais aussi des efforts déployés par les personnes pour accomplir leur travail. Elle peut prendre plusieurs formes (rémunération, récompense, mention spéciale, estime, respect, équité, sécurité d'emploi, perspectives de promotion). Une reconnaissance positive au travail favorise la rétention du personnel et constitue un puissant levier de mobilisation.

La reconnaissance ne concerne pas uniquement l'atteinte des objectifs, mais plus encore la persévérance et les efforts mis en œuvre dans le travail. L'INSPQ insiste également sur le fait que « les pratiques de reconnaissance doivent être authentiques pour que les personnes envers qui elles sont destinées en ressentent les effets positifs⁷⁷ ». D'ailleurs, plus le déséquilibre est grand entre les efforts fournis (temps, charge de travail, responsabilités) par le personnel et la reconnaissance au travail, plus les risques pour la santé sont importants.

Le soutien de la supérieure ou du supérieur immédiat

Parfois présenté du même souffle avec le soutien des collègues (comme le fait la CNESST), l'INSPQ préfère distinguer le soutien social de la supérieure ou du supérieur immédiat de celui du reste de l'équipe de travail, puisqu'ils renvoient à des réalités distinctes et ont des conséquences différentes.

« Le soutien social du supérieur immédiat se traduit par des pratiques de gestion qui favorisent l'écoute, l'ouverture aux opinions et la disponibilité du supérieur immédiat⁷⁸ ». Il peut être de nature :

- opérationnel : fournir les outils, les ressources et le temps nécessaires à la réalisation des tâches;

⁷⁴ Global Watch, *fiche La gestion de la charge de travail*.

⁷⁵ INSPQ, *Recueil de fiches portant sur les indicateurs de la Grille d'identification de risques psychosociaux du travail*, p. 18.

⁷⁶ CSQ, *fiche Charge de travail élevée et contraintes de temps, dans le cadre de la campagne Pas dans ta tête*.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 19.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 21.



- informationnel : fournir de l'information, des conseils pour soutenir la réalisation du travail. Communiquer clairement les objectifs et les attentes et clarifier les rôles et responsabilités de chacun.
- émotionnel : l'écoute, le respect témoigné⁷⁹.

Dans plusieurs entreprises et organisations, les supérieurs immédiats sont eux-mêmes en surcharge de travail et manquent de disponibilité pour offrir le soutien nécessaire afin de protéger la santé des travailleuses et travailleurs, ce qui peut entraîner un sentiment d'être laissé à soi-même, voire rompre le lien de confiance avec l'employeur⁸⁰. Afin d'en faire un facteur de protection, le soutien du supérieur immédiat devrait permettre aux équipes d'échanger régulièrement et librement sur les difficultés rencontrées avec leur gestionnaire et à favoriser le travail d'équipe.

Le soutien social des collègues

L'esprit d'équipe, la cohésion et la collaboration entre les collègues sont les bases du soutien social. Ce soutien peut prendre deux formes :

- Opérationnel : centré sur la tâche, par le partage d'outils ou de pratiques, par exemple;
- Émotionnel : centré sur la personne, par l'écoute et le sentiment de confiance que les collègues peuvent témoigner⁸¹.

Un faible soutien social des collègues peut se manifester par des conflits, des incivilités, un climat de compétition ou de méfiance, voire de harcèlement, ce qui peut engendrer de la détresse psychologique et des problèmes de santé. En plus de favoriser les activités, les formations et les rencontres d'équipe régulières pour échanger sur les difficultés, l'INSPQ insiste sur le fait que les organisations devraient stabiliser les équipes de travail en protégeant autant que possible le lien d'emploi et adopter un style de gestion de proximité afin de gérer les situations problématiques rapidement⁸².

L'autonomie décisionnelle

L'INSPQ définit l'autonomie décisionnelle par le degré de contrôle sur son travail ainsi que par la possibilité d'utiliser ou de développer ses habiletés. La CNESST, pour sa part, attribue deux composantes à l'autonomie décisionnelle :

- La prise de décision, c'est-à-dire la liberté d'organiser son travail, le choix des méthodes de travail, le contrôle sur le rythme de travail et l'autogestion;
- L'accomplissement de soi, c'est-à-dire la possibilité de faire preuve de créativité, de varier les tâches, de faire des apprentissages, de prendre des initiatives et de développer ses habiletés⁸³.

La participation du personnel aux décisions organisationnelles et leur implication avant, pendant et après les changements organisationnels font partie des marques de respect et de confiance qui augmentent la satisfaction au travail et constituent un facteur de protection⁸⁴.

⁷⁹ INSPQ et CNESST.

⁸⁰ CRIEVAT, *Trousses d'outils pour intervenir sur les risques psychosociaux du travail dans le milieu scolaire: un projet de recherche en partenariat*.

⁸¹ INSPQ, *Recueil de fiches portant sur les indicateurs de la Grille d'identification de risques psychosociaux du travail*, mars 2018, p. 23.

⁸² INSPQ, *Recueil de fiches portant sur les indicateurs de la Grille d'identification de risques psychosociaux du travail*, mars 2018, p. 24.

⁸³ CNESST, *Autonomie décisionnelle*.

⁸⁴ INSPQ, *Recueil de fiches portant sur les indicateurs de la Grille d'identification de risques psychosociaux du travail*, mars 2018, p. 25.



Basé sur des recherches épidémiologiques au cours des années 1990, le modèle de Karasek et Theorell « demande-autonomie » démontre un lien entre une faible autonomie au travail et des problèmes de santé. Ils ont en effet pu démontrer que, lorsque les facteurs de risque d'une faible autonomie se combinent à une forte demande psychologique (charge de travail), les problèmes de santé sont plus importants. Cet effet de combinaison se nomme phénomène de tension au travail. Or, les recherches québécoises récentes sur les conditions de travail témoignent d'un niveau d'autonomie qui est en baisse, parallèlement à une charge de travail qui est en hausse, accentuant par le fait même les risques de maladies chez les travailleuses et travailleurs⁸⁵.

L'information et la communication

L'INSPQ réfère aux moyens mis en œuvre par la direction pour informer, consulter les employées et employés sur la vision, les valeurs et le contexte de l'organisation. La fréquence et le contenu de l'information en font partie, mais la façon de communiquer est particulièrement importante pour diminuer l'incertitude et l'anxiété⁸⁶.

Des réunions d'équipe régulières et inclusives, des échanges en personne plutôt que par écrit, du temps pour le dialogue et des explications claires sur les décisions prises sont des pratiques qui empêcheront l'émergence d'une culture du secret, de la diffusion de bruits de couloir et d'un climat de méfiance.

La justice organisationnelle

Alors que l'INSPQ inscrit l'information et la communication dans la liste des risques psychosociaux, la CNESST et la CSQ parlent plutôt de justice organisationnelle. Bien que portant sur des enjeux différents, les deux se recoupent partiellement au sens où une circulation transparente et efficace au travail contribue à une meilleure justice organisationnelle, c'est-à-dire à la perception d'être traité équitablement dans son milieu de travail.

La CNESST recense deux types de justice organisationnelle :

- « La justice procédurale: les modes de prise de décision dans l'organisation et leur application et le degré de justice, de transparence et d'impartialité avec lequel on applique les processus organisationnels et les pratiques de gestion (horaires, vacances, promotion);
- La justice relationnelle: le degré de dignité, de politesse et de respect avec lequel les travailleuses et travailleurs sont traités⁸⁷. »

La CSQ ajoute la justice distributive qui renvoie aux compétences, aux efforts et au rendement qui sont récompensés de façon équitable (salaire, promotion, espace de travail, reconnaissance)⁸⁸.

Un sentiment de manque de justice organisationnelle peut diminuer l'implication, l'effort et la volonté de demeurer au sein de l'établissement.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 26.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 28.

⁸⁷ CNESST, *Justice organisationnelle*.

⁸⁸ CSQ, *fiche Charge de travail élevée et contraintes de temps, dans le cadre de la campagne Pas dans ta tête*.



La violence et le harcèlement psychologique

Même si ni la CNESST ni l'INSPQ n'incluent officiellement la violence et le harcèlement dans leurs typologies des risques psychosociaux du travail, les deux organismes traitent la problématique comme un élément de préoccupation important, ne serait-ce que pour répondre aux obligations découlant de la *Loi visant à prévenir et à combattre le harcèlement psychologique et la violence en milieu de travail*.

La CSQ et le Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEAT), traitent ce thème comme un risque psychosocial au travail à part entière. Ce facteur de risque n'a toutefois pas été mesuré dans le cadre de cette enquête.

L'insécurité d'emploi

Enfin, dans sa campagne « Tout cela n'est pas dans ta tête », la CSQ considérerait également l'insécurité d'emploi comme un facteur de risque psychosocial. En plus de la précarité évidente liée au statut d'emploi et à l'instabilité causée par l'absence d'une permanence, par exemple, l'insécurité d'emploi réfère aussi à la pénibilité des conditions de travail. On donne en exemple l'évolution des besoins de la clientèle, qui sont incompatibles avec la formation et l'expérience, des changements technologiques qui modifient la tâche ou l'attribution de nouvelles tâches sans lien avec l'expérience⁸⁹.

Outre les impacts psychologiques de l'insécurité et la précarité d'emploi, les personnes concernées sont plus à risque de harcèlement ou de violence.

Le stress au travail

Dans son récent ouvrage *Le stress au travail vs le stress du travail*, Sonia Lupien explique que de plus en plus de gens ressentent un sentiment de surcharge mentale au travail en raison du stress développé « à force d'être efficace... sans être productif^{90 91} ». La productivité implique du travail en profondeur, pour lequel il nous faut être concentrés. Or, le mode de travail, dans la plupart des milieux de travail, privilégie de plus en plus le travail de surface, et « le prix à payer pour cette surutilisation de vos ressources cognitives est une fatigue mentale et décisionnelle, et une augmentation notable de votre stress⁹² ».

Il est ainsi bien vu de répondre rapidement à ses courriels, d'avoir l'air connecté pour gérer les urgences. Au contraire, s'isoler pendant plusieurs heures pour avancer un dossier qui demande de la concentration (préparer un cours, faire descendre une pile de correction) peut être mal perçu, alors que cela viendrait pourtant diminuer l'impression de surcharge et le stress.

Sonia Lupien identifie également les transitions comme des stressseurs. Les transitions dans les modes de travail, des changements apportés au processus génèrent de la nouveauté et de l'imprévisibilité, même si le changement est perçu positivement et nécessaire. Il est également rapporté que, même si tout le monde ne réagit pas de la même façon au stress, il existe une résonance au stress, c'est-à-dire que l'exposition au stress de l'entourage ou des collègues de bureau fait augmenter le stress des gens⁹³. Le stress serait donc en quelque sorte contagieux.

⁸⁹ CSQ, fiche *L'insécurité d'emploi*, dans le cadre de la campagne *Pas dans ta tête*.

⁹⁰ Sonia Lupien, *Le stress au travail vs le stress du travail*, p. 19.

⁹¹ Lorsque qu'on réussit à faire plusieurs choses, nous effectuons du travail de surface pour lequel nous parvenons à être efficace, mais pas productif.

⁹² Sonia Lupien, *Le stress au travail vs le stress du travail*, p. 41.

⁹³ *Ibid.*, p. 66.



Le stress s'accumule avec le temps, au fil des transitions⁹⁴. La surcharge peut être présente depuis longtemps dans un milieu, mais ne devenir réellement problématique qu'au moment d'une restructuration majeure d'un service ou d'un mode de travail.

La présence de gestionnaires qui hiérarchisent les relations et les positions sociales des gens peuvent ainsi provoquer des sentiments d'injustice et donc du stress⁹⁵.

«Beaucoup d'études démontrent que les gens peuvent souffrir de façon plus importante d'un faible statut social subjectif que d'une hiérarchie sociale objective. Ceci survient car lorsque quelqu'un s'accorde des pouvoirs qui ne lui ont pas été assignés formellement, cela mène à un sentiment d'injustice chez les membres de l'équipe. Et les deux états affectifs qui sont associés au sentiment d'injustice sont la colère et le stress⁹⁶».

Il devient aussi de plus en plus clair avec le temps que les employés qui vivent du stress au travail ne parlent pas nécessairement des tâches à accomplir, mais d'une surcharge émotionnelle « induite par l'accumulation de multiples facteurs présents dans son environnement de travail⁹⁷ » : les hiérarchies, les interactions sociales avec les collègues, les personnalités hostiles, les espaces de bureaux, etc. « C'est notre relation au travail qui est devenue intolérable⁹⁸ », et elle est à la source de l'épuisement professionnel. La charge émotionnelle est mesurée...

Sonia Lupien décrit un effet d'accumulation vécu par de nombreuses femmes qui, au lieu de choisir entre leur rôle de travailleuse indépendante et celui de mère qui prend soin et qui accomplit les tâches domestiques, ont été incapables de choisir entre les deux rôles et les ont simplement accumulés, générant évidemment plus de stress pour celles que l'on qualifie de *Wonder Woman*⁹⁹. Une étude du Dr Ulf Lundberg de l'Université de Stockholm a d'ailleurs démontré que les marqueurs de stress entre les hommes et les femmes sont semblables en contexte de travail alors qu'ils diminuent chez les hommes lorsqu'ils rentrent à la maison le soir. Chez les femmes, les hormones de stress augmentent à ce moment¹⁰⁰.

Les technologies augmentent notre connectivité et notre efficacité, mais, dans le monde du travail, elles ont aussi largement contribué à fragmenter notre attention. La pression sociale est forte à ce qu'on réponde rapidement aux communications (courriels, textos et réseaux sociaux). Selon une étude effectuée en 2018, on le ferait même toutes les six minutes¹⁰¹. Et chaque fois que notre attention est fragmentée, nous continuons (ou pas) le travail de surface pendant en moyenne une vingtaine de minutes avant de nous recentrer sur notre tâche qui nécessitait du travail en profondeur, ce qui laisserait environ une heure d'attention disponible par jour pour du travail en profondeur¹⁰². Pourtant, c'est lorsque nous effectuons du travail en profondeur que notre stress et notre impression de surcharge diminue.

⁹⁴ Sonia Lupien, *Le stress au travail vs le stress du travail*, p. 79.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 100.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 102.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 109.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 109.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 120.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 122.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 137.

¹⁰² *Ibid.*, p. 137.



[Le courriel] est devenu le symbole du travail. En s'envoyant tous ces courriels, on parle du travail... mais on ne travaille pas vraiment. Mais on a l'impression de travailler¹⁰³.

Pourquoi continue-t-on alors à s'interrompre constamment et à interrompre les collègues dans leur travail? Parce que bien des cultures organisationnelles prônent sans s'en rendre compte, ce que Sonia Lupien identifie comme la culture de crise, selon laquelle «il était bien vu d'avoir à constamment régler des problèmes très importants¹⁰⁴». Dans certaines organisations, il est même bien vu d'avoir l'air très occupé, d'envoyer des courriels le soir, etc.

La prolifération de l'attention fragmentée fait en sorte qu'on a l'impression que le travail devrait se caractériser par un esprit de ruche, c'est-à-dire un « mode d'affairement constant ».

L'affairement est l'application constante d'un mode de travail de surface dans lequel plusieurs tâches sont effectuées en même temps, ce qui mène à une agitation constante du travailleur, lui laissant croire à sa productivité¹⁰⁵.

L'esprit de ruche est caractérisé par la multiplication des courriels, de textos que l'on reçoit et auxquels nous répondons sur le champ, afin de montrer aux autres que nous travaillons. C'est pourquoi nous pouvons consulter nos courriels en moyenne jusqu'à 77 fois par jour (selon une étude de 2016). Et parce que nous avons l'impression que le travail de surface sera plus rapide à traiter, on le met dans le haut de la liste de nos priorités. Cela n'est pas sans conséquence sur le sentiment de surcharge mentale, et ce, que l'on travaille au bureau ou de la maison. « C'est donc la manière dont on travaille qui augmente notre stress, plus que le travail lui-même¹⁰⁶ ». Ces conséquences sont d'ailleurs les mêmes pour les travailleuses et les travailleurs, que pour les gestionnaires, eux aussi prisonniers du travail de surface¹⁰⁷.

Certaines entreprises ont mis en place du temps libéré prévisible, durant lequel les courriels et autres technologies de communications sont interrompus, et ce, afin de faire avancer le travail en profondeur¹⁰⁸. C'est une bonne chose, puisque c'est l'engagement cognitif, permis par le travail en profondeur, qui doit être vu comme la solution au sentiment de surcharge. « Les chercheurs ont montré que lorsque les gens font une tâche qui nécessite toute leur attention et toute leur concentration, ils se trouvent dans un état de repos mental qui est associé à une diminution des hormones de stress¹⁰⁹ ». Dans un mode de travail hybride structuré, les « journées d'ancrage » seraient réservées pour le travail de surface qui serait fait en présence au bureau alors que le travail en profondeur serait fait en télétravail, lors de périodes de temps libéré et protégé¹¹⁰.

¹⁰³ Sonia Lupien, *Le stress au travail vs le stress du travail*, p. 150

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 142.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 163.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 183.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 384.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 177.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 179 (note 152).

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 348.



[...] les chercheurs soulignent que l'une des tâches les plus importantes du gestionnaire dans un mode de travail hybride structuré sera de protéger les travailleurs de la surcharge d'informations, et ce, en leur assurant des périodes de travail en profondeur¹¹¹.

Il est intéressant de noter les différences générationnelles par rapport aux modes de travail. Une étude faite auprès de millénariaux de 45 pays et parue en 2021 a démontré que «40% des jeunes sont anxieux à l'idée de subir du stress au travail¹¹²». Leur santé mentale et le sens qu'ils donnent à leur travail sont plus importants que le salaire qu'ils peuvent en tirer. La sécurité d'emploi, qui était si chère aux parents de millénariaux (même au point d'effectuer un travail qu'ils détestaient), ne sera plus un critère pour sélectionner leur emploi. Ils n'en seront pas moins fragiles aux stress, étant une génération largement affectée par l'anxiété.

Dans une autre étude de Deloitte effectuée en 2014, les millénariaux ne veulent plus des hiérarchies qui génèrent du stress. Ils veulent contribuer aux décisions des entreprises pour lesquelles ils vont travailler, ce qui pourrait amener certains employeurs à tendre vers une holacratie, un modèle dans lequel les hiérarchies laissent place au travail collaboratif¹¹³.

Dans l'holacratie, la hiérarchie traditionnelle est pratiquement inexistante et les équipes de travail deviennent autogérées. La hiérarchie n'a plus une forme pyramidale, mais plutôt circulaire. Les employés priorisent leur travail en fonction des cibles à atteindre plutôt que du nombre d'heures travaillées¹¹⁴.

Avec la pandémie de COVID-19, nous avons également assisté à ce qui a été nommé « la démission silencieuse », qui consiste à ne faire que le minimum permettant de conserver son emploi.

Elle se définit par un relâchement de l'idée de productivité à tout prix chez l'employé qui désire travailler avec plus de liberté tout en privilégiant son mieux-être. En ce sens, elle est vue comme un refus à l'injonction de performance, une sorte de remise en question de la place du travail dans la vie des gens¹¹⁵.

Les gens qui adoptent ce rapport au travail le font surtout parce qu'ils ressentent une fatigue mentale et un sentiment d'injustice organisationnelle¹¹⁶.

Pour contrer la culture de l'affairement, les recherches démontrent qu'il faut réduire le nombre de réunions et de courriels, puisque ce sont ceux-ci qui augmentent le stress et la fatigue mentale, en plus de nous laisser moins de temps pour le travail en profondeur. Lorsque l'on constate que le nombre de courriels et de réunions a considérablement augmenté au fil des années dans la plupart des organisations, il ne faut donc pas s'étonner de voir le sentiment de surcharge en faire autant.

¹¹¹ Sonia Lupien, *Le stress au travail vs le stress du travail*, p. 394.

¹¹² *Ibid.*, p. 398.

¹¹³ *Ibid.*, p. 217.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 218.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 306.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 307.



Il faut aussi faire confiance au personnel quant à la meilleure manière d'organiser leur travail. Contrairement à l'approche taylorienne selon laquelle pendant des décennies les gestionnaires ont pensé au travail alors que le personnel l'exécutait, c'est l'intégration du personnel dans la prise de décision liée à l'organisation du travail qui leur permettra de diminuer leur stress.

Un autre aspect qui induit du stress est de partager un espace de travail avec des collègues. Les bureaux partagés augmentent les opportunités de fragmenter notre attention. Une étude a d'ailleurs démontré que « les employés qui étaient dans des bureaux pour deux personnes prenaient en moyenne 50 % plus de congés de maladie que les employés qui étaient dans des bureaux individuels. Ceux qui travaillaient à temps plein dans des espaces ouverts prenaient 62 % plus de congés maladie que les autres employés¹¹⁷ ».

Questions de recherche

C'est dans ce contexte, et à la lumière des connaissances sur la charge de travail et des risques psychosociaux qui y sont associés, que la présente enquête fut menée auprès des enseignantes et enseignants du Cégep Sainte-Foy. Leur participation fut sollicitée afin de répondre aux questions suivantes:

- Dans quelle mesure la surcharge ressentie provient-elle d'une surcharge réelle?
- Peut-on quantifier la surcharge réelle?
- Quelles sont les principales sources de la surcharge?
- Et quels sont les principaux impacts de la surcharge?

¹¹⁷ Sonia Lupien, *Le stress au travail vs le stress du travail*, p. 414 (note 365).

MÉTHODOLOGIE



Objectifs et hypothèse de recherche

L'objectif général de cette enquête vise à mesurer *le plus précisément possible* la charge de travail du personnel enseignant du Cégep de Sainte-Foy, afin de valider l'hypothèse suivante :

- Le sentiment de surcharge manifesté par le corps professoral repose sur une surcharge de travail réelle et est *aussi alimenté* par des perceptions liées à la charge de travail.

Pour ce faire, l'enquête vise également à atteindre trois objectifs spécifiques :

- Quantifier la surcharge de travail réelle;
- Identifier les sources de la surcharge;
- Évaluer les impacts de la surcharge.

Méthodes utilisées

L'enquête a été déployée en deux volets; un volet quantitatif réalisé à partir d'un questionnaire (sondage) et un volet qualitatif reposant sur des entrevues de groupes.

Outils de collecte

Le questionnaire a été conçu afin de mesurer les trois composantes de la charge de travail : la charge de travail prescrite, la charge de travail réelle et la charge de travail perçue.

La charge de travail *perçue*, aussi désignée comme *charge vécue* dans la littérature, représente ce qui est perçu par la personne en matière d'exigences ainsi que le sens qu'elle donne à son travail¹¹⁸. La charge de travail perçue est ainsi mesurée à partir des *perceptions* des répondantes et répondants, soit leurs *connaissances* par rapport à la charge prescrite, leurs *attitudes* par rapport au travail (incluant le sens donné au travail) ainsi que les *comportements adoptés*, comme les stratégies utilisées ou les impacts vécus en lien avec la charge de travail.

La charge de travail *réelle*, qui désigne les efforts *réellement mis en œuvre* pour accomplir la charge prescrite, est évaluée à partir d'une série de questions demandant au personnel enseignant d'estimer le temps consacré globalement au travail enseignant ainsi qu'aux différentes tâches rattachées aux moments clés qui ponctuent le rythme d'une session au collégial; les débuts de session, les semaines d'évaluation et les fins de session, sans oublier les vacances d'été.

¹¹⁸ Global-Watch, *La gestion de la charge de travail* (Salariés).



La charge de travail *prescrite*, qui se définit par ce qui est demandé par la description de tâches, les procédures et les objectifs institutionnels, est encadrée par différents éléments de la convention collective. Elle est mesurée à partir de la charge individuelle (CI) et des différents paramètres qui sont considérés dans la formule qui permet de la calculer; le nombre de cours différents, le nombre d'heures de prestation de cours hebdomadaires, le nombre d'étudiantes et d'étudiants et le nombre de stagiaires. La participation à des comités liés à la vie des programmes (actualisation, évaluation et implantation de programmes) est aussi considérée dans la charge prescrite, de même que le nombre de nouveaux cours dans la tâche du personnel enseignant.

Le questionnaire est présenté en annexe (annexe 1).

Les entrevues de groupes (*focus group*) ont été menées par des animateurs expérimentés de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) messieurs Marc Gagnon et Jérôme Bazin, tous deux conseillers en santé et sécurité du travail (SST). Au cours de cet atelier, les animateurs débutent par une présentation des facteurs de risque psychosociaux, qui servent ensuite de base aux discussions. Au fil des échanges, les animateurs demandent également aux personnes participantes d'identifier les tâches (le travail) qu'ils ou elles n'ont pas le temps ou la capacité de réaliser.

Collecte des données

Le sondage a été mené au cours de la session automne 2024, pendant les semaines 12 et 13 du calendrier scolaire, et plus précisément entre le 25 novembre et le 6 décembre 2024. Le questionnaire a été distribué par voie électronique à tout le corps enseignant du secteur régulier du Cégep de Sainte-Foy, à partir de la liste d'envoi du syndicat local, ce qui représente un total de 594 personnes.

Les groupes de discussion ont eu lieu au Cégep les 27 et 28 mai et les 3 et 4 juin 2024. Chaque groupe a réuni entre sept et neuf personnes, pour un total de 33 ayant participé aux rencontres. Les échanges ont été enregistrés en utilisant la plateforme Teams pour ensuite retranscrire les verbatims.

Un autre groupe de discussion eu lieu le 2 mai 2024 pour rendre compte de la réalité particulière des enseignantes et enseignants libérés pour assurer la coordination de département. Ainsi, les douze personnes ayant participé à ce premier groupe de discussion assumaient une tâche de coordination de programme ou de département à la session d'automne 2024¹¹⁹.

Les groupes de discussion ont eu lieu au Cégep, les 27 et 28 mai et les 3 et 4 juin 2024. Chaque groupe a réuni entre sept et neuf personnes, pour un total de trente-trois enseignantes et enseignants ayant participé aux rencontres organisées par les chercheuses. Les échanges ont été enregistrés en utilisant la plateforme Teams, pour ensuite retranscrire les verbatims.

¹¹⁹ Même si la plupart des personnes participant à cet échange avaient également une tâche d'enseignement, elles ont été invitées à répondre aux questions principalement sous l'angle de leur tâche de coordination.



Participation et niveau de représentativité

Questionnaire

Au total, 238 personnes ont complété le questionnaire, ce qui représente un taux de participation de 40 % du corps enseignant du Cégep de Sainte-Foy.

Il ne s'agit pas d'un échantillonnage, mais d'un recensement, puisque tous les membres de la population enseignante ayant été sollicités pour répondre. Le taux de participation élevé ainsi que le profil des personnes sondées, présenté à la section suivante, assurent un bon niveau de représentativité des réponses par rapport à l'ensemble du corps enseignant.

Notons toutefois que les enseignantes et enseignants qui sont plus jeunes et en début de carrière sont légèrement sous-représentés parmi les répondantes et répondants au questionnaire. Cela peut s'expliquer en partie par le fait que la surcharge de travail soit un problème qui touche particulièrement les enseignantes et enseignants en début de carrière. Il est fort probable qu'ils ou elles aient manqué de temps pour répondre au questionnaire dans les délais prévus¹²⁰. Or, leurs réponses auraient pu influencer certains résultats et il faut en tenir compte lors de l'interprétation des résultats.

En revanche, le profil des personnes sondées est tout à fait adéquat pour éclairer les questions entourant l'évolution de la charge de travail du personnel enseignant au fil du temps. Les réponses des enseignantes et enseignants d'expérience sont précieuses pour saisir l'évolution des réalités vécues par le corps enseignant au collégial.

Globalement, on peut donc se fier au portrait qui est brossé de la charge de travail du personnel enseignant, et plus particulièrement encore en ce qui concerne son évolution au fil du temps et des réformes.

Groupes de discussion

La composition des groupes de discussion a été déterminée par familles de programmes. Les programmes liés aux sciences de la nature et à l'administration ont formé le premier groupe. Le deuxième groupe réunissait les techniques de la santé. Les techniques humaines et les domaines artistiques ont été réunis dans le troisième groupe, alors que les sciences humaines et la formation générale ont composé le quatrième groupe de discussion.

Les personnes ayant accepté de participer aux groupes de discussion l'ont fait pour combler un besoin de témoigner des difficultés vécues dans leur travail ou faire état de ce que leur équipe départementale leur avait proposé comme réflexions autour de la tâche enseignante. Il ne faut donc pas s'étonner que les situations soulevées soient problématiques ou soumises à la critique.

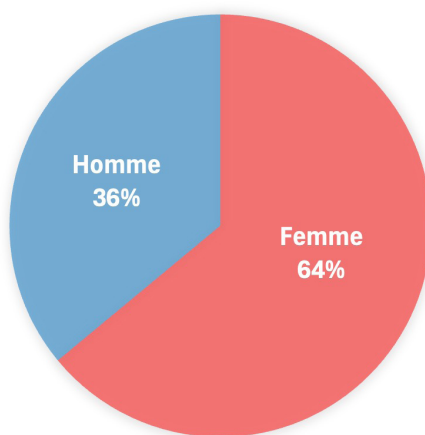
¹²⁰ Cela permettra d'estimer à la hausse le nombre d'heures consacrées à certaines tâches, comme la préparation, par exemple.



Profil des répondantes et répondants au questionnaire

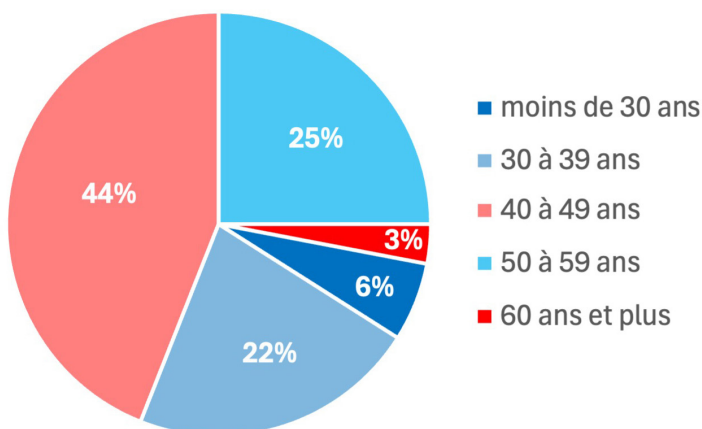
Les femmes composent 64 % de l'échantillon alors qu'elles représentent 61 % du corps enseignant du Cégep. Pour leur part, les hommes constituent 36 % des répondants, alors qu'ils représentent 39 % des professeures et professeurs. Cela assure une bonne représentativité des résultats généraux et permet certaines comparaisons en fonction du genre.

Graphique 5 : Répartition des répondantes et répondants selon le genre



Le groupe d'âge le plus présent dans l'échantillon est celui des 40 à 49 ans, qui représentent 44 % des répondantes et répondants. Viennent ensuite les personnes de 50 à 59 ans, qui représentent 25 % de l'échantillon, suivi par le groupe des 30 à 39 ans (22 %). Les enseignantes et enseignants de moins de 30 ans représentent 6 % de l'échantillon et les personnes de 60 ans et plus seulement 3 %. Les moins de 30 ans sont ainsi légèrement sous-représentés dans l'échantillon.

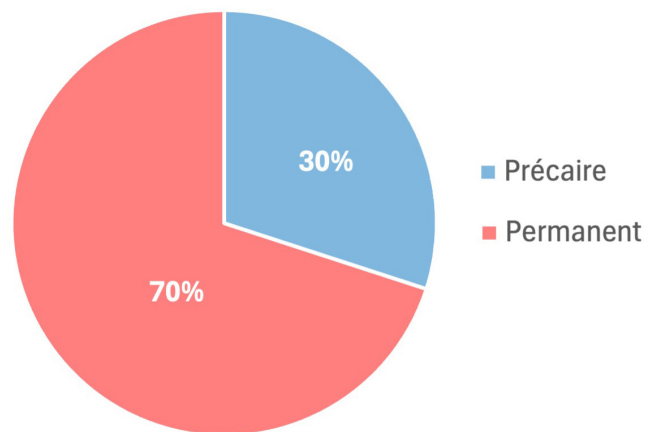
Graphique 6 : Répartition des répondantes et répondants selon l'âge





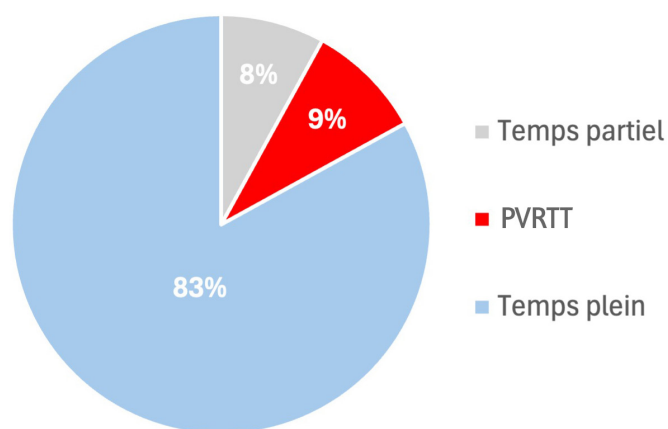
Les enseignantes et enseignants ayant répondu au sondage ont un statut d'emploi permanent dans 70 % des cas, et un statut précaire dans 30 % des cas. Les données fournies par le Cégep de Sainte-Foy nous apprennent que les précaires représentent 36 % du personnel enseignant au régulier (64 % pour les permanents). Il y a donc une faible sous-représentation des précaires dans l'échantillon, mais cela n'est pas suffisant pour affecter les résultats généraux de l'enquête. Le nombre de cas dans les deux catégories permet la comparaison. Mais il faut toutefois tenir compte de cette légère sous-représentation dans l'interprétation de certains résultats.

Graphique 7 : Répartition des répondantes et répondants selon le statut d'emploi



La forte majorité des répondantes et répondants (83 %) travaillent à temps plein pour le Cégep, alors que 8 % y travaillent à temps partiel. Environ 10 % (9 %) utilisent le programme volontaire de réduction du temps de travail (PVRTT).

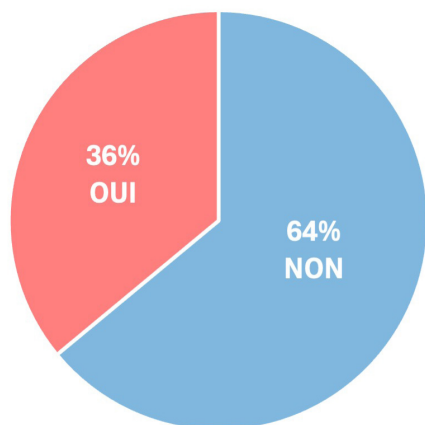
Graphique 8 : Répartition des répondantes et répondants selon le titre





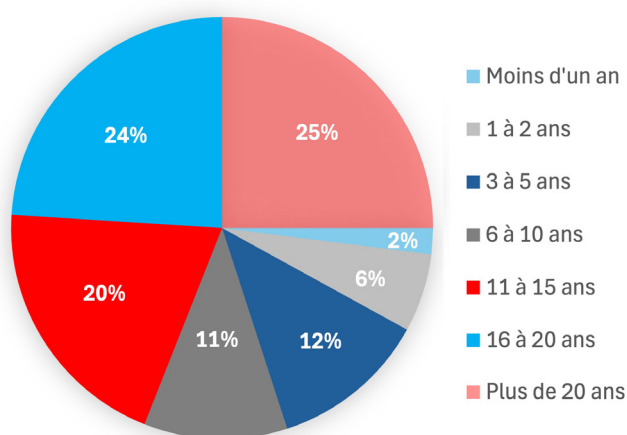
Environ le tiers (36%) du corps professoral ayant participé au sondage accomplit sa tâche d'enseignement avec une libération, quelle qu'elle soit (coordination, projet d'innovation pédagogique, etc.). Ainsi, la majorité (64%) assume une tâche d'enseignement sans être libérée pour d'autres tâches.

Graphique 9 : Répartition des répondantes et répondants selon la présence d'une libération dans leur tâche



La répartition des répondantes et répondants en fonction des années d'expérience dans la profession montre que l'échantillon est composé de professeures et de professeurs d'expérience. En effet, la moitié cumule de 16 à 20 ans (24%) ou plus de 20 ans d'expérience (25%). On retrouve ainsi peu (8%) d'enseignantes et d'enseignants avec moins de 2 ans d'expérience dans l'échantillon. Il faut en tenir compte dans l'interprétation de certains résultats.

Graphique 10 : Répartition des répondantes et répondants selon le nombre d'années d'expérience en enseignement collégial



RÉSULTATS – PORTRAIT DE LA CHARGE DE TRAVAIL DU CORPS ENSEIGNANT



La charge de travail représente « la quantité de travail physique et intellectuel » qu’une personne peut accomplir « sans mettre en danger, sa sécurité, ainsi que celle des autres, tout en demeurant efficace ». On reconnaît généralement trois composantes à la charge de travail : la charge prescrite, la charge réelle et la charge vécue (ou perçue)¹²¹.

La charge de travail perçue

La charge de travail perçue, aussi désignée dans la littérature comme la charge vécue ou la charge ressentie, représente *ce qui est perçu par la personne en termes d’exigences (par rapport au travail prescrit et au sens donné au travail)*¹²². La perception de la charge de travail se compose quant à elle de trois sous-dimensions : les connaissances par rapport à la charge prescrite, les attitudes par rapport à la charge prescrite, ainsi que les comportements adoptés par rapport à la charge de travail.

Les connaissances par rapport à la charge de travail prescrite

Les connaissances des répondantes et répondants sur la tâche prescrite sont estimées à partir des réponses aux questions concernant le calcul de la charge individuelle (CI), le nombre d’heures prescrit dans le contrat de travail, et le caractère spécifique de certaines tâches prescrites.

Le calcul de la charge individuelle (CI)

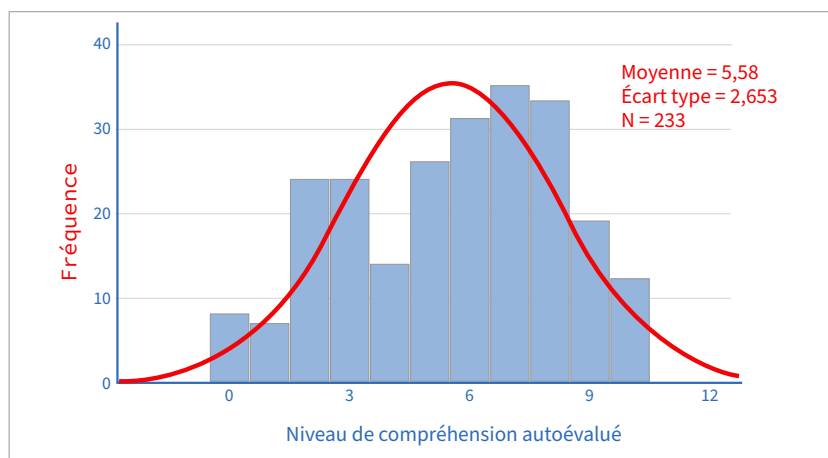
La formule qui permet de calculer la tâche des enseignantes et enseignants est complexe et a connu plusieurs modifications au fil du temps et des rondes de négociation. Le graphique 11 illustre la répartition de la compréhension (autoévaluée) de la formule de calcul de la CI chez les enseignantes et les enseignants.

¹²¹ Global-Watch, *La gestion de la charge de travail* (Salariés).

¹²² *Ibid.*



Graphique 11 : Répartition des répondantes et répondants selon leur niveau de compréhension autoévalué du calcul de la CI, sur une échelle de 0 à 10



Le niveau de compréhension du calcul de la CI apparaît très variable parmi le corps enseignant, alors que les réponses obtenues s'étalent de zéro à dix sur une échelle de dix. Si la façon de calculer la CI n'a plus de secrets (ou presque) pour certaines personnes, elle reste très opaque pour d'autres, qui admettent n'y comprendre « absolument rien ».

De façon globale, le niveau de compréhension autodéclaré reste toutefois faible, avec une moyenne de 5,6/10. La valeur médiane révèle également que la moitié des répondantes et répondants estime avoir un niveau de compréhension du calcul de la CI inférieur à six sur dix.

Le nombre d'heures de travail prescrit par le contrat de travail

Le contrat de travail du personnel enseignant à temps plein prévoit 32,5 heures de disponibilité par semaine. C'est également le nombre d'heures inscrit sur leur talon de paye.

Tableau 8 : Répartition des répondantes et répondants selon leur perception du nombre d'heures de travail prescrit par le contrat de travail

Q14 Selon vous, le contrat de travail d'un.e enseignant.e à temps plein prévoit combien d'heures de travail par semaine? (n=233)				
	N	%	% valide	% cumulé
32,5 heures par semaine	163	70%	71,5%	71,5%
35 heures par semaine	18	7,7%	7,9%	79,4%
40 heures par semaine	15	6,4%	6,6%	86,0%
Les enseignant.es ne sont pas payé.es à l'heure, ils/elles ont un contrat annuel	32	13,7%	14,0%	100%
Je ne sais pas	5	2,1%		
Total	233	100%		



Comme le montre le tableau 8, c'est 70 % des personnes sondées qui considèrent que le nombre d'heures de travail attendu est de 32,5 heures par semaine.

Toutefois, la perception du nombre d'heures de travail prescrit varie chez les enseignantes et les enseignants. En effet, un nombre non négligeable de personnes affirment que le contrat de travail prévoit plutôt 35 heures de travail par semaine (7,7 %) ou encore 40 heures de travail par semaine (6,4 %). D'autres estiment que le personnel enseignant *n'est pas rémunéré à l'heure, car une partie de celui-ci a un contrat annuel* (13,7 %). Au total, cela représente près du quart (22,5 %) des personnes qui considèrent que le nombre d'heures de travail attendu est supérieur à 32,5 heures.

Les tâches liées au volet 1, au volet 2 et aux « 173 heures »

Les tâches directement liées à l'enseignement et à l'encadrement de la communauté étudiante sont prises en compte dans le volet 1 de la convention collective, alors que les tâches liées à la vie des programmes sont considérées dans le volet 2 de la tâche enseignante, de même que dans les 173 heures. Mais les perceptions liées à ces tâches varient aussi de façon importante et s'écartent souvent de ce qui est inscrit dans la convention collective. Les réponses à chacune des questions sont regroupées dans le tableau 9.

Tableau 9 : Répartition des répondantes et répondants selon leur perception de la répartition des tâches liées au volet 1, volet 2 et 173 heures

Q16 Selon votre compréhension, indiquez pour chacune des tâches suivantes si elle est liée au volet 1, au volet 2 ou aux 173 heures. (n = 233)	
Participation aux comités de programme	
Tâche liée au volet 1	16,7 %
Tâche liée au volet 2	35,6 %
Tâche liée aux 173 heures	36,1 %
Aucune idée / Ne sait pas	11,6 %
Participation aux réunions de département	
Tâche liée au volet 1	46,8 %
Tâche liée au volet 2	25,8 %
Tâche liée aux 173 heures	15,5 %
Aucune idée / Ne sait pas	12,0 %
Encadrement des étudiant.es	
Tâche liée au volet 1	74,7 %
Tâche liée au volet 2	8,6 %
Tâche liée aux 173 heures	5,6 %
Aucune idée / Ne sait pas	11,2 %



Perception de la tâche : Participation aux comités de sélection	
Tâche liée au volet 1	3,4 %
Tâche liée au volet 2	22,7 %
Tâche liée aux 173 heures	60,1 %
Tâche non comptabilisée	1,3 %
Aucune idée / Ne sait pas	12,4 %
Perception de la tâche : Reconnaissance d'équivalences	
Tâche liée au volet 1	3,9 %
Tâche liée au volet 2	21,9 %
Tâche liée aux 173 heures	31,8 %
Tâche non comptabilisée	4,3 %
Aucune idée / Ne sait pas	38,2 %
Perception de la tâche : Perfectionnement	
Tâche liée au volet 1	6 %
Tâche liée au volet 2	25,8 %
Tâche liée aux 173 heures	52,4 %
Tâche non comptabilisée	2,1 %
Aucune idée / Ne sait pas	13,7 %
Vie des programmes (évaluation, élaboration, actualisation, implantation)	
Tâche liée au volet 1	15,9 %
Tâche liée au volet 2	35,6 %
Tâche liée aux 173 heures	28,8 %
Tâche non comptabilisée	3 %
Aucune idée / Ne sait pas	16,7 %

À première vue, une certaine confusion ressort des réponses. Par exemple, la *participation aux comités de programme* est identifiée dans la convention collective comme une tâche liée au volet 2. Mais c'est seulement le tiers (35,6%) des répondantes et répondants qui associe spontanément les comités de programme au volet 2 de la tâche enseignante. Un autre tiers (36,1%) indique plutôt qu'il s'agit d'une tâche liée aux 173 heures.

Les deux réponses sont « valides ». En effet, si la convention collective ne nomme pas explicitement la participation aux comités de programme parmi les activités des 173 heures, le Collège et les départements la reconnaissent implicitement par le biais des processus de répartition et de reconnaissance du temps de travail (173 heures). On constate ainsi un flou important dans les perceptions en ce qui concerne la participation des enseignantes et enseignants aux comités de programme, mais qui s'explique au moins en partie par une incohérence entre la convention



collective et les pratiques instituées. Il y a également 16,7% qui croient que cette responsabilité relève du volet 1 de la tâche, soit de l'enseignement comme tel, ce qui est une perception faussée qui ne peut être expliquée, sauf par le flou généralisé entourant les différents volets de la tâche enseignante.

De la même manière, les activités de *perfectionnement* sont inscrites au volet 2 de la tâche enseignante dans la convention collective. Toutefois, la moitié des répondantes et répondants (52,2%) estime qu'il s'agit d'une tâche liée aux 173 heures. Une fois de plus, la pratique inclut le perfectionnement à la déclaration et à la reconnaissance des 173 heures dans les départements, ce qui peut expliquer cette perception. Il n'est donc pas surprenant de constater que la grande majorité (74,2%) des enseignantes et enseignants ne considère pas le perfectionnement comme une tâche liée au volet 2.

Même chose pour les activités liées à *l'actualisation*, à *l'évaluation* et à *l'implantation des programmes* d'études. Officiellement, ces tâches liées aux cycles de vie des programmes sont considérées dans le volet 2 de la tâche enseignante. Mais elles sont également incluses dans les formulaires de déclaration des 173 heures. Ainsi, si le tiers (35,6%) des personnes sondées classe ces activités dans le volet 2, c'est plus du quart (28,8%) qui les considère plutôt comme faisant partie des 173 heures.

Un autre 15,9% indiquent qu'elles sont liées au volet 1, ce qui n'est pas le cas. Quelques personnes (3%) considèrent aussi que ces tâches ne sont pas comptabilisées nulle part. Ce qui n'est pas entièrement faux, si on met en lumière le fait que le volet 2 n'est pas considéré dans la formule du calcul de la ci, mais uniquement dans les formulaires de répartition et de reconnaissance des 173 heures. Nous y reviendrons plus tard en analyse.

De plus, il reste un nombre non négligeable (16,7%) des répondantes et répondants qui ne savent tout simplement pas où classer ces tâches.

Au total, c'est la majorité (64,4%) des enseignantes et enseignants qui ne dispose pas de l'information juste, si on prend comme barème la définition des volets de la convention collective *à propos des tâches liées à l'actualisation, à l'évaluation et à l'implantation de programmes*. Mais les perceptions semblent plutôt partagées entre une interprétation des volets de la convention collective et une interprétation liée aux processus de reconnaissance du temps de travail (173 h).

Le flou constaté autour des tâches liées à la vie des programmes est donc important. Le flou est aussi suffisamment dense pour embrouiller l'ensemble des perceptions liées au volet 1 ou au volet 2 de la tâche enseignante, puisque personne ne les associe au volet 1, ou ne savent pas du tout comment considérer cette tâche. Encore une fois, pour chacune de ces tâches, les processus liés à la reddition de compte et à la reconnaissance participent *au moins en partie* à entretenir le flou. Nous y reviendrons.

Pour sa part, la participation aux *réunions de département* est une tâche qui est liée au volet 1 dans la convention collective. La proportion de répondantes et répondants qui choisissent cette réponse est de près de la moitié (46,8%). Mais le quart (25,8%) indique plutôt qu'il s'agit d'une tâche liée au volet 2 de la tâche enseignante. D'autres pensent que la participation aux réunions de département est liée aux 173 heures (15,5%). Une autre personne sondée sur dix (12%) dit n'avoir tout simplement aucune idée où classer la participation aux réunions de département. Au total,



c'est donc plus de la moitié (53,3%) des répondantes et répondants qui ne savent pas comment considérer cette tâche.

La participation à un *comité de sélection* afin de recruter de nouvelles ressources enseignantes est aussi une tâche liée au volet 1 dans la convention collective (« participation aux rencontres départementales et aux activités requises pour la réalisation des fonctions du département ¹²³»). Mais depuis la convention de 2023, l'enseignante ou l'enseignant remplit cette fonction en période de non-disponibilité (pendant les vacances) peut maintenant compléter une feuille de temps ¹²⁴. Dans la pratique, les activités de recrutement sont généralement comptabilisées dans les 173 heures. Encore une fois, il n'est donc pas étonnant de constater que seuls 3,4% des répondantes et répondants considèrent qu'il s'agit d'une tâche liée au volet 1 de la tâche enseignante. Au contraire, la majorité des enseignantes et enseignants (60,1%) indique que les activités de recrutement sont comptabilisées dans les 173 heures, et près du quart (22,7%) estime qu'il s'agit d'une tâche qui fait partie du volet 2. D'autres encore (12,4%) ne sont pas au courant de la nature précise de cette responsabilité. On constate donc un flou important autour des tâches de recrutement.

L'*encadrement des étudiantes et étudiants* est lui aussi lié au volet 1 de la tâche dans la convention collective. Cette fois, la grande majorité (74,7%) des personnes sondées est au courant de cette catégorisation. Il reste que plus du quart (25,3%) ne sait pas du tout où classer cette tâche.

Le portrait hétéroclite des connaissances liées à la charge prescrite des enseignantes et enseignants (les tâches liées au volet 1, au volet 2 et aux 173 heures de la tâche enseignante) révèle une confusion certaine. On remarque notamment une superposition importante entre les tâches liées au volet 2 et celles liées aux 173 heures. Les tâches reconnues dans les 173 heures ont aussi un impact sur la perception de certaines tâches liées au volet 1 de la tâche enseignante.

Il est toutefois impossible de considérer ces différentes perceptions comme étant fausses, car elles reposent sur des interprétations concurrentes, mais valides de la convention collective. Le flou n'est donc pas seulement perçu; il semble plutôt s'inscrire dans les différents articles de la convention collective qui ne sont pas toujours exclusifs, et à plus forte raison ceux qui touchent les tâches qui sont à la fois liées au volet 2 et à la fois reconnues dans les 173 heures. Ce « flou » a été abondamment mentionné par les participantes et participants aux groupes de discussion :

C'est complexe les 173 heures, parce que ce qui est dedans, ce n'est pas clair, il y a comme une espèce de flou là. Si on les répartit sur l'année, c'est quatre heures par semaine, c'est beaucoup! Inclus dans ton 32 heures et demie. Enlève tes heures de cours, enlève-toi quatre heures, et effectivement, il ne me reste plus assez de temps pour préparer et corriger.

¹²³ La clause 4-1.07 concernant les fonctions de l'assemblée départementale stipule au point 2.4 qu'il revient à l'assemblée départementale de « désigner les enseignantes et enseignants appelés à siéger aux comités de sélection conformément à l'article 4-4.00 ».

¹²⁴ Cette information est récente et encore méconnue, ce qui peut expliquer la perception que cette tâche ne soit pas « comptabilisée nulle part ».



[...] les 173 heures, moi, je trouve que le problème avec ça, c'est le flou. Je trouve qu'il y a un manque de clarté sur les attentes. On nous en ajoute toujours plus. On peut penser à prime abord qu'il faudrait en faire plus, on se rend compte que c'est trop donc on se réajuste, mais on n'ose pas trop... C'est un facteur de stress la clarté au travail me semble.

Cela confirme que **la confusion entourant la tâche enseignante ne reflète pas seulement une certaine méconnaissance du contrat de travail ou de la convention collective, ou un manque de clarté de la celle-ci, il est le résultat d'une confusion importante entre les pratiques instituées et ce qui est inscrit à la convention collective.**

En somme, nous constatons que les tâches révèlent un niveau de confusion plus ou moins important. On reconnaît ainsi quatre niveaux de confusion, du plus important au plus faible :

- 1) Le traitement des demandes d'équivalences et la participation aux comités de sélection prêtent à confusion pour la presque totalité (respectivement 95,7 % et 95,2 %);
- 2) Le perfectionnement prête à confusion pour la grande majorité (74,2 %);
- 3) La participation aux comités de programmes et les autres tâches liées à la vie des programmes (actualisation, évaluation et implantation) prêtent à confusion pour la majorité (64,4 %). La participation aux réunions départementales prête à confusion pour plus de la moitié (53,3 %);
- 4) L'encadrement des étudiantes et étudiants prête à confusion pour le quart (25,3 %) des personnes sondées.

Les attitudes et le sens donné au travail

En plus des connaissances, la charge vécue (ou charge *ressentie*) s'exprime également dans les *attitudes* adoptées pour faire face à la charge de travail et par le *sens* qui est donné au travail. La prochaine section présente donc la perception de l'intensité et de la complexité du travail enseignant, ainsi que les exigences émotionnelles liées à la charge de travail. La perception des exigences institutionnelles et des rapports sociaux au travail est également considérée. Le portrait des attitudes liées à la charge de travail est complété par les perceptions des répondantes et répondants concernant l'évolution de la tâche enseignante au fil du temps.

Intensité, complexité et charge émotionnelle liée au travail

Une intensité élevée

En moyenne, les personnes sondées évaluent l'intensité de leur travail à 7,6 sur une échelle de 0 à 10. Comme le démontre le tableau 10, **la majorité considère que le travail au quotidien est plutôt intense (62,3 %), voire très intense (20,6 %) - pour un total de 82,9 %**. Une intensité élevée représente donc la norme chez les personnes sondées qui ressentent une charge de travail « normale » (11,6 %) ou faible (5,6 %) forment ainsi une minorité (17,2 %).



Tableau 10 : Répartition des répondantes et répondants selon l'intensité autoévaluée du travail au quotidien

Q17 De façon générale, sur une échelle de 0 à 10, comment évaluez-vous l'intensité de votre travail au quotidien? (n=233)		
	%	% cumulé
Intensité élevée ou très élevée (9/10 ou 10/10)	20,6 %	20,6 %
Intensité modérée à élevée (7/10 ou 8/10)	62,3 %	82,9 %
Intensité « moyenne » ou « normale » (6/10)	11,6 %	94,5 %
Intensité faible (2/10 à 5/10 ou moins de 6/10)	5,6 %	100 %
Total	100 %	

L'intensité de la charge de travail est aussi exprimée de plusieurs façons par les personnes ayant participé aux groupes de discussion :

Quand je suis arrivée, évidemment comme tout le monde, je me suis retrouvée comme «pitchée» dans un océan et puis j'essayais de nager. Je regardais les profs d'expérience et j'avais tellement hâte d'être dans leurs chaussures, puis de bien naviguer, d'avoir du plaisir, que ce soit plus facile. Puis, 17 ans plus tard, ce moment n'est jamais arrivé.

À l'automne prochain, je ferai ma 17^e rentrée au collégial. J'avais cru à tort que, en prenant de l'expérience, je verrais s'alléger mon quotidien et force est de constater que c'est exactement l'inverse qui se produit. Donc j'ai donné tous les cours de ma discipline. Ils sont tous préparés et montés, mais je suis constamment en train de nager à la méthode du petit chien en milieu océanique. Malgré que j'ai de l'expérience, malgré que je suis beaucoup plus habile à monter mon contenu, à élaborer des outils d'évaluation, malgré le fait que mes enfants soient autonomes, malgré le fait que je suis en couple avec un professeur, ce qui fait en sorte qu'on comprend mutuellement nos besoins. Malgré ça, on capote. Non seulement le temps que je consacre à mon travail ne baisse pas, mais il augmente. Et ce, malgré que je revoie constamment mes outils d'évaluation pour les rendre plus efficaces. Moi et mes collègues, on fait des efforts incessants pour alléger notre tâche, parce qu'on est en mode survie. Tout le monde a l'impression de surnager, survivre et d'être constamment dans l'obligation de faire des choix pour sauver sa peau. Non, ça ne marche pas, je suis encore dans le jus.

[...] j'aime la course à pied et je cours des marathons, et j'ai vraiment l'impression qu'on est en mode marathon là, mais en mode sprint vraiment rapide. Dans le sens que ça va bien, on est en forme, mais à un moment donné, la fatigue s'installe. Moi c'est mon cas: la fatigue s'installe. Je n'ai plus l'énergie pour ça. J'ai l'impression que c'est la même chose pour mes collègues. [...] Ça serait le fun de courir un marathon, mais à bonne distance, à bonne vitesse pour arriver à la fin, puis d'être fier d'avoir sa médaille.

Un sentiment de surcharge généralisé

Comme le montre le tableau 11, près de 80 % des personnes sondées se sentent surchargées (79,5 %). **Le sentiment de surcharge constitue donc la norme** parmi le corps enseignant du Collège. Le même tableau présente les éléments qui alimentent l'intensité de la charge de travail enseignante. Avoir l'impression de devoir travailler très fort (89,3 %) et de devoir travailler à une cadence élevée pendant de longues périodes (81,5 %) sont les principaux facteurs qui entretiennent l'intensité du travail enseignant. L'impression de devoir réaliser une quantité excessive de travail (71,2 %), de devoir travailler tout le temps (69 %) et de manquer de temps pour réaliser toutes ses tâches (62,3 %) sont également des éléments importants à considérer pour comprendre l'intensité de la charge de travail vécue par le personnel enseignant.

Tableau 11 : Répartition des répondantes et répondants selon les éléments qui alimentent l'intensité du travail

Q18 Pour chacun des énoncés suivants, indiquez dans quelle mesure il représente ce que vous vivez en lien avec votre travail. (n=233)			
	Accord (%)	Désaccord (%)	Niveau d'intensité (M)
Apprécier la flexibilité de l'horaire	96,1 %	3,9 %	2,55
Devoir travailler très fort	89,3 %	10,7 %	2,24
Travailler à une cadence élevée pendant de longues périodes	81,5 %	18,5 %	2,13
Se sentir surchargé.e	79,5 %	21,5 %	2,03
Devoir réaliser une quantité excessive de travail	71,2 %	28,8 %	1,91
Devoir travailler tout le temps	69,0 %	31,0 %	1,89
Manquer de temps pour réaliser toutes les tâches	62,3 %	37,7 %	1,84

On constate toutefois que, malgré le sentiment de surcharge, les enseignantes et enseignants apprécient la flexibilité de leur horaire de travail, alors que plus de 96,1 % d'entre elles et eux sont d'accord avec l'énoncé sur la souplesse de l'horaire¹²⁵.

¹²⁵ Une telle nuance dans les réponses apporte du crédit aux résultats de l'enquête. En effet, cela permet d'accorder bonne foi aux réponses, en démontrant que le sondage n'a pas été utilisé pour se défouler mais que les enseignant.es se sont prêtés à l'exercice de façon sérieuse.



Le niveau d'adhésion moyen obtenu pour chacun des éléments est aussi présenté dans le tableau. Les moyennes confirment le classement obtenu à partir des niveaux d'accord, ce qui permet d'estimer avec justesse le poids de chaque élément dans l'intensité du travail enseignant. Il en ressort que les facteurs qui contribuent le plus à l'intensité de la charge de travail ressentie sont de devoir travailler très fort et de travailler à une cadence élevée pendant de longues périodes. Mais le fait de devoir réaliser une quantité excessive de travail, d'avoir l'impression de devoir travailler tout le temps et de manquer de temps pour réaliser toutes les tâches sont aussi des facteurs qui pèsent lourdement dans l'intensité de la charge¹²⁶.

Un travail complexe

Comme le montre le tableau 12, la complexité du travail est perçue à 2,67 en moyenne sur une échelle de 0 à 3, soit l'équivalent de 9/10 environ, ce qui apparaît très complexe. On constate également que **la majorité des personnes (58,8%) se sent en situation de surcharge cognitive souvent (39,5%), voire la plupart du temps (19,3%)**.

Tableau 12: Répartition des répondantes et répondants selon l'impression de vivre une surcharge cognitive

Q22 Avez-vous l'impression d'être en situation de surcharge cognitive en lien avec votre travail? (n=233)		
	%	% cumulé
La plupart du temps	19,3%	19,3%
Souvent	39,5%	58,8%
Parfois	30,9%	89,7%
Rarement	9,0%	98,7%
Jamais	1,3%	100%
Total	100%	

Le tableau 13 présente les principaux éléments qui alimentent la charge cognitive du corps professoral. Le fait de devoir se concentrer intensément pendant de longues périodes (94,4%) et de devoir gérer des imprévus (91,8%) sont les principaux facteurs qui alimentent leur charge cognitive. Le fait de devoir traiter des demandes de dernière minute (83,7%) ainsi que les interruptions fréquentes dans la réalisation de leurs tâches (77,7%) sont également importants à considérer dans la charge cognitive du personnel enseignant. Finalement, le fait de devoir traiter des demandes contradictoires est plus faible en comparaison, mais la gestion de ces contradictions s'ajoute à la charge cognitive de la majorité des répondantes et répondants (60,8%).

¹²⁶ Les moyennes ont été calculées à partir des cotes suivantes attribuées à chacune des réponses: tout-à-fait en désaccord = 0, plutôt en désaccord = 1, plutôt en accord = 2, tout-à-fait en accord = 3. Les scores moyens peuvent donc varier en 0 et 3. Cette même formule est utilisée pour rapporter les données analogues qui suivent.



Tableau 13 : Répartition des répondantes et répondants selon les éléments qui alimentent la charge cognitive

Q21 Pour chacun des énoncés suivants, indiquez dans quelle mesure il représente les exigences de votre travail au quotidien. (n=233)			
	Accord (%)	Désaccord (%)	Niveau de complexité moyen (M)
Devoir se concentrer intensément pendant de longues périodes	94,4%	5,6%	2,49
Devoir gérer des imprévus	91,8%	8,2%	2,48
Devoir traiter des demandes de dernière minute	83,7%	16,3%	2,30
Être fréquemment interrompu.e dans la réalisation de ses tâches	77,7%	22,3%	2,18
Devoir traiter des demandes contradictoires	60,8%	59,2%	1,45

Les participantes et participants aux groupes de discussion évoquent en grand nombre la difficulté de pouvoir se concentrer pendant de longues périodes, particulièrement lors de leur présence au Cégep. On identifie, par exemple, la gestion des courriels et des MIO comme une source d'interruption fréquente dans leur travail. On constate que la difficulté à trouver des moments suffisamment longs pour se concentrer sur des tâches de fond propres (inhérentes) à l'enseignement, comme la préparation des cours et la correction, est une source de surcharge cognitive, voire d'une certaine détresse (surcharge émotionnelle) :

Donc, le travail en profondeur, on le fait quand? Le soir ou la fin de semaine ou pendant l'été ou dans des périodes où on n'est pas interrompu. Même physiquement, tu sais, avec l'augmentation des PVRTT puis la versatilité des tâches, on est trois par bureau. Comment je fais pour travailler de façon concentrée quand j'en ai un qui a une rencontre d'étudiants, puis l'autre qui est en rencontre Teams en même temps dans le bureau? Physiquement, c'est difficile de faire du travail en profondeur et, étant donné que les cours ont des plus petites pondérations, ça arrive de moins en moins souvent qu'on a une journée sans cours ou une demi-journée sans cours pour sacrer mon camp à la maison pour travailler efficacement.



Moi, je suis en double emploi. J'ai à peu près quatre canaux à regarder dans mon Teams. J'ai à peu près 35 courriels pas ouverts, puis ça, c'est probablement depuis mercredi passé. Et il est arrivé que des collègues, pas méchamment, mais me disent: « Mais t'as pas répondu à mon message d'hier, ça presse, faut que je sache telle chose » et ça, ça me fait vivre la souffrance de sentir que je ne peux pas être partout en même temps. Sonia Lupien nous l'a dit, ce n'est pas bon d'avoir à se sentir efficace tout le temps, tout répondre à tout. Faire des tâches en profondeur, j'ai de moins en moins la possibilité de le faire, peu importe dans quel monde de travail je me trouve.

La charge émotionnelle liée au travail enseignant

Comme le montre le tableau 14, la charge émotionnelle ressentie par les personnes sondées est en moyenne de 1,79 sur une échelle de zéro à trois (ce qui équivaut à une charge émotionnelle de six sur dix environ). En comparaison, elle paraît donc moins importante que la charge cognitive. Mais des écarts importants sont constatés dans les réponses, ce qui invite à interpréter cette moyenne avec nuance.

On constate ainsi que le quart des répondantes et répondants (24,9%) ressent une surcharge émotionnelle *souvent* ou *la plupart du temps*. Un autre tiers (33,0%) se retrouve dans cette situation à l'occasion. En somme, **c'est la majorité (57,9%) des enseignantes et enseignants qui se sent parfois en situation de surcharge émotionnelle, si ce n'est plus souvent (25%), voire la plupart du temps (33%).**

Tableau 14 : Répartition des répondantes et répondants selon le sentiment de surcharge émotionnelle

Q25	Avez-vous l'impression d'être en surcharge émotionnelle en lien avec votre travail? (n=233)	
	%	% cumulé
La plupart du temps	5,6%	5,6%
Souvent	19,3%	24,9%
Parfois	33,0%	57,9%
Rarement	32,2%	90,1%
Jamais	9,9%	100%
Total	100%	

Comme le montre le tableau 15, **le principal facteur qui alimente la charge émotionnelle des enseignantes et enseignants est le fait de manquer de temps pour réaliser leurs tâches de façon satisfaisante (85,4%).** Le fait de devoir réaliser des tâches répétitives est aussi un facteur important de la charge émotionnelle (79,0%). On retrouve ensuite le fait de devoir gérer des



urgences (74,2 %) et de devoir réaliser des tâches plus ingrates (62,2 %). Au total, c'est un peu plus de la moitié (51,9 %) des répondantes et répondants qui ressent un poids émotif en lien avec le travail.

Le tableau 15 présente aussi le poids respectif de chacun des éléments dans la charge émotionnelle. Ainsi, il apparaît que les facteurs qui pèsent le plus lourd sur les épaules des enseignantes et enseignants sont le fait de manquer de temps pour réaliser leurs tâches de façon satisfaisante et de devoir réaliser des tâches répétitives, avec un poids moyen respectif de 2,23 et de 2,15 sur une échelle de 0 à 3.

Tableau 15 : Répartition des répondantes et répondants selon les éléments qui alimentent la charge émotionnelle

Q24	Pour chacun des énoncés suivants, indiquez dans quelle mesure il représente la façon dont vous pourriez qualifier les tâches que vous réalisez dans votre travail au quotidien. (n=233)		
	Accord (%)	Désaccord (%)	Charge émotionnelle moyenne (M)
Manquer de temps pour réaliser ses tâches de façon satisfaisante	85,4 %	14,6 %	2,23
Réaliser des tâches répétitives	79,0 %	21,0 %	2,15
Gérer des urgences	74,2 %	25,8 %	1,97
Réaliser des tâches que je n'aime pas faire	62,2 %	37,8 %	1,70
Ressentir un poids émotif lié au travail	51,9 %	48,1 %	1,56
Réaliser de tâches ingrates	37,8 %	62,2 %	1,21
Réaliser des tâches pour lesquelles je n'ai pas les compétences	21,0 %	79,0 %	0,96

Non seulement le fait de manquer de temps pour réaliser ses tâches de façon satisfaisante affecte la charge émotionnelle du personnel enseignant, mais c'est aussi ce qui pèse le plus lourd sur leurs épaules.

Le portrait démontre que, malgré tout, les enseignantes et les enseignants apprécient généralement leur travail. En effet, lorsqu'on les questionne sur la proportion de leur travail qu'ils ou elles apprécient réaliser, en considérant l'ensemble de leurs tâches, la moyenne des réponses obtenues se situe à 78,8 %. Nous pensons que cela apporte du crédit à l'ensemble des résultats¹²⁷.

Les propos entendus lors des groupes de discussion confirment que la charge émotionnelle ressentie par les enseignantes et enseignants se nourrit en partie d'un sentiment d'insatisfaction, lié à l'impression de ne pas être à la hauteur et de ne pas toujours être en mesure de donner le meilleur de soi-même, ce qui serait implicitement attendu du personnel enseignant :

¹²⁷ La cohérence des réponses suggère une fois de plus que les personnes se sont prêtées à l'exercice le plus objectivement possible, tel que demandé.



Moi, je viens d'une famille de profs, ma mère est prof au primaire, mon père est prof au secondaire, puis les deux m'ont dit quand j'étais dans mon questionnement vocationnel, « si tu vas en enseignement, on ne paye pas tes études. » Tu sais, je les ai vus, mes parents travailler constamment, les fins de semaine, les soirs. J'avais intériorisé ça, qu'être enseignant, t'es toujours enseignant: les soirs, la fin de semaine, l'été. Puis, en début de carrière, quand t'as pas d'enfant, tu donnes tout au travail. En tout cas, pour moi, le meilleur de moi allait au travail. Pis, à un moment donné, tu as un enfant. Le meilleur de moi au travail, ça marche plus. Puis là, on essaie de concilier les deux, là tu te rends compte que, si je ne donne pas vraiment le meilleur au travail, j'ai comme de la misère à être satisfaite.

Les propos exprimés dans le cadre des groupes de discussion révèlent aussi une **accumulation de la charge émotionnelle**, en lien avec les changements et bouleversements successifs qu'a connu la profession, mais aussi une certaine forme de **contamination émotionnelle entre les collègues** :

Ça fait plus de 20 ans que je suis ici, puis on en a vu des tempêtes, puis ça passe, ça revient, ça passe, ça revient. Puis je me dis on va la passer cette vague là aussi, on va ramer plus fort, puis ça va aller. Mais là, je vois l'autre vague arriver et je me dis ouf...

C'est fait que là on attend les vacances avec impatience. Je le sens-là, les collègues, la fatigue est là. Quand tout le monde va bien, c'est le fun, mais quand tout le monde est fatigué, ça a un effet de groupe aussi.

La perception des attentes et de la réponse aux attentes

Cette section présente la perception des attentes au travail. Elle s'intéresse également au sentiment de répondre aux attentes. Ce rapport aux attentes inclut aussi les perceptions des enseignantes et enseignants en ce qui concerne leurs relations avec la direction du Collège. Cette section des résultats met finalement en lumière la présence d'une certaine « culture Sainte-Foy » axée sur l'excellence et la performance.

L'impression de répondre aux attentes

Comme le démontre le tableau 16, les personnes sondées ont généralement l'impression de répondre aux attentes, que ce soit celles des élèves (96,6%), de leur département (95,3%), de la direction (92,7%), ou de leurs propres attentes (91,8%). On constate toutefois que l'impression de faire ce qui est attendu diminue lorsqu'il est question de répondre aux attentes de la direction ou à ses attentes personnelles. En effet, près d'une personne sondée sur dix (8,2%) n'a pas l'impression de répondre à ses propres attentes.



Tableau 16 : Répartition des répondantes et répondants selon l'impression de répondre aux attentes

Q30	Pour chacun des énoncés suivants, indiquez dans quelle mesure il représente le plus ce que vous ressentez. J'ai l'impression de faire ce qui est attendu de moi... (n=233)		
	Accord (%)	Désaccord (%)	Impression de répondre aux attentes (M)
Par les étudiant.es	96,6%	3,4%	2,50
Par mon département	95,3%	4,7%	2,43
Par la direction du collège	92,7%	7,3%	2,31
Selon mes propres attentes	91,8%	8,2%	2,18

La difficulté de répondre à ses propres attentes personnelles a été soulevée à maintes reprises lors des groupes de discussion :

Moi, quand je suis rentrée, je sentais la pression de la qualité que je devais rendre dans la formation. Je ne sais pas d'où ça vient, si c'est des collègues, parce que les patrons, on ne les côtoie pas tant que ça. La qualité et la polyvalence aussi, d'être capable au niveau technologique et pédagogique, d'être experte. Je pense que quand tu viens enseigner, tu dois t'attendre à ça. C'est parce que t'es en soi une personne qui veut performer, donc c'est sûr que si tu enseignes, ben t'es comme ça dans ton travail sûrement, tu veux donner ton maximum à tes étudiants. Je n'ai jamais senti que le Cégep me demandait d'étudier le dimanche, huit heures par jour, mais je n'ai pas envie qu'ils arrivent en stage et qu'ils disent c'était la nouvelle prof qui n'était pas dans son domaine qui a donné le cours. C'est notre crédibilité.

Les propos entendus lors des groupes de discussion révèlent également une perception des attentes institutionnelles qui riment souvent avec une certaine forme de clientélisme, que dénoncent les enseignantes et les enseignants :



Puis les cibles de réussite! [...] On a eu un problème dans un programme, beaucoup d'échecs en lien avec un cours dans un programme. Et on se fait sentir mal que les étudiants ont échoué. Mais, ils ont échoué, ils n'ont pas fait le travail, ils n'ont pas remis les évaluations, ils se sont absentés aux heures de cours. J'ai tout fait. Quelle est l'attente? Les attentes sont comme tout le temps implicites. Tu me dis ça pour que j'augmente les taux de réussite? J'enseigne déjà au meilleur de mes capacités. [...] On ne peut pas donner plus. Ça m'irrite, les données, les statistiques, là c'est quoi le but là? On parle toujours de réussite scolaire au Cégep de Sainte-Foy, ils nous font passer ça avec le mot réussite éducative. C'est le mot qui est utilisé, mais ils parlent exclusivement de la réussite scolaire.

L'impression de répondre aux attentes ... vraiment?

L'impression déclarée de répondre aux attentes doit être nuancée par un sentiment général très mitigé des enseignantes et enseignants dans leur rapport au travail. Comme en témoigne le tableau 17, **moins de la moitié (46,8%) des répondantes et répondants ont l'impression de faire juste ce qu'il faut**. Au contraire, plus de la moitié (53,2%) des personnes entretiennent un sentiment de déséquilibre par rapport à leur travail, alors que plusieurs déclarent avoir *l'impression d'en faire trop* (20,6%) *l'impression de ne pas en faire suffisamment* (11,6%) ou *l'impression d'en faire trop, mais que ce n'est pas suffisant* (21%).

Tableau 17 : Répartition des répondantes et répondants selon le sentiment général par rapport au travail

Q31 Parmi les énoncés suivants, indiquez celui qui représente le mieux votre sentiment général par rapport à votre travail d'enseignant.e. (n=233)		
J'ai l'impression de faire juste ce qu'il faut	46,8%	46,8%
J'ai l'impression d'en faire trop, mais que ce n'est pas suffisant	21,0%	53,2%
J'ai l'impression d'en faire trop	20,6%	
J'ai l'impression de ne pas en faire suffisamment	11,6%	
Total	100%	100%

L'impression de *ne jamais en faire suffisamment* peut être illustrée par certaines réalités rapportées en abondance par les personnes ayant participé aux groupes de discussion. En voici un exemple :

Tu sais, même chose avec les collègues, on a de la misère à se rencontrer ou quand on se rencontre, c'est toujours pour des affaires cléricales. La pédagogie, on ne parle jamais de ça nous autres. C'est toujours parce qu'on a des choses à remplir, des choses en retard à faire, tu sais. L'aspect humain est beaucoup mis de côté dans tout ça, j'aimerais ça faire plus d'exercices pour mes étudiants, parce que je vois qu'ils ont manqué telle chose, mais j'ai pas le temps ou quand même que je leur donnerais, je n'aurais jamais le temps de le corriger.

Une culture Sainte-Foy?

Comme le démontre le tableau 18, l'existence d'une culture propre au Cégep de Sainte-Foy est attestée par la majorité (64,8%). Au contraire, environ une personne sur dix (12,4%) considère que cette culture n'existe pas. Mais près du quart (22,7%) ne sait tout simplement pas de quoi il est question.

En comparant le nombre de personnes *convaincues* de part et d'autre, on constate que la part des enseignantes et enseignants qui perçoit l'existence d'une « culture Sainte-Foy » est considérablement plus élevée que la part étant convaincue qu'elle n'existe pas (30,5% versus 1,7%).

Tableau 18 : Répartition des répondantes et répondants selon leur perception de l'existence d'une « culture Sainte-Foy »

Q39 Selon vous, est-ce qu'il existe une « culture Sainte-Foy »? (n=233)		
Oui, c'est possible	34,3%	64,8%
Oui, assurément	30,5%	
Aucune idée/Je ne sais pas de quoi il est question	22,7%	22,7%
Non, je ne pense pas	10,7%	12,4%
Non, assurément pas	1,7%	
Total	100%	100%

Les réponses obtenues à une question ouverte permettent aisément d'identifier la nature de cette culture. Celle-ci peut se résumer en deux mots: excellence et performance¹²⁸. Il n'est donc pas surprenant qu'un bon nombre d'enseignantes et d'enseignants ressentent de la pression pour « être à la hauteur » de la réputation du Collège.

¹²⁸ Une analyse qualitative plus détaillée de la Culture Sainte-Foy est présentée plus loin.



Cette « culture Sainte-Foy » a abondamment alimenté les échanges lors des groupes de discussion. La plupart des personnes s'entendent pour dire *qu'il existe bel et bien une culture propre au Cégep de Sainte-Foy*. Selon certaines, la direction entretient, volontairement ou malgré elle, une véritable culture de bon élève. On évoque, par exemple, l'accent mis sur les « bons coups » lors des réunions de coordination, et la peur de la direction d'être pris en défaut dans le contexte actuel :

[...] ça envoie constamment le message que, pour être nommé, puis être connu, il faut faire les choses flamboyantes. Et quand on s'intéresse à ces choses flamboyantes là, on se rend compte que ce sont beaucoup de choses qui sont faites, pas sur des libérations, donc dans le temps personnel. [...] Moi, à chaque fois j'haïs ça, ça active profondément ma pression de performance, qui est déjà pas pire.

Je pense que ça, ça vient de la peur de notre direction. La culture Sainte-Foy... la rigueur [...] La direction aussi, elle en a de la pression, mais je pense qu'elle nous la transmet. Leur peur est tellement énorme de passer dans les journaux.

Sainte-Foy a des attentes élevées en général envers ses employés. Il faut être méga cool, faire des affaires hot, mais sur ton temps personnel. Parce qu'on n'a pas de libération pour faire ça. Ça, c'est une culture que je n'ai jamais vue ailleurs.

En ce sens, le tableau 19 montre que la majorité (64 %) des répondantes et répondants au questionnaire ont effectivement l'impression que *les attentes envers le personnel enseignant sont plus élevées au Cégep de Sainte-Foy que dans les autres cégeps*. Le même tableau met aussi en évidence les réponses obtenues de la part des personnes ayant déjà enseigné ailleurs. On constate ainsi que la proportion d'enseignantes et d'enseignants d'accord avec l'énoncé augmente à près de sept enseignants sur dix (68 %) ¹²⁹.

¹²⁹ Cela n'a toutefois pas d'incidence significative sur le fait de considérer qu'une « culture Sainte-Foy » existe ou non.



Tableau 19 : Perception de l'existence d'une « culture Sainte-Foy » et d'attentes plus élevées, en fonction de l'expérience passée des répondantes et répondants

	Les attentes sont plus élevées au Cégep de Sainte-Foy	Il existe une « culture Sainte-Foy »
A déjà enseigné dans un autre cégep (n= 110)	68%	85%
N'a jamais enseigné dans un autre cégep (n= 123)	59%	83%
Total (n = 233)	64%	84%

Lors de groupes de discussion, certaines personnes décrivent le phénomène comme étant *inévitabile*, au sens une culture organisationnelle existe dans tous les milieux de travail. Toutefois, plusieurs partagent aussi l'impression que les attentes sont plus élevées à Sainte-Foy qu'ailleurs :

Dans [un autre cégep de la région] ils nous laissent tranquilles. Gérez vos affaires, tu sais, ils ne s'immiscent pas. Tu as-tu bien rempli, tel formulaire? As-tu fait ça? Tandis qu'à [l'autre cégep], voici tes clefs, ça, c'est ton cours, si t'as des questions, tu viendras me voir. T'entends plus parler d'eux après, là. Tu vas à tes réunions départementales, tu donnes tes cours, tu gères tes étudiants à ta façon, puis tes affaires. Tu sais, ils te font confiance, ça s'arrête là. En tout cas, c'est mon expérience.

Tu sais, je rentrais dans un autre cégep, puis on me donnait les clés de mon local. Voici les clés de ton bureau, voici le cours que tu dois donner, puis si t'as besoin de quoi que ce soit, viens me voir, puis on va t'aider, ça s'arrêtait là. Maintenant, on a un nouveau prof qui rentre au Cégep Sainte-Foy, l'accueil pour les nouveaux profs, elle s'est vraiment complexifiée.

Moi, j'ai des amis qui enseignent dans d'autres cégeps que je ne nommerai pas et qui n'ont pas à nommer ce qu'ils ont fait dans les 173 heures, ils n'ont pas à comptabiliser ça. Il y a comme une confiance.

Parmi les répondantes et répondants affirmant que la « culture Sainte-Foy » est bien réelle, on estime que celle-ci est généralement partagée par les différentes entités qui composent le Collège. Toutefois, comme le montre le tableau 20, on constate une légère impression que cette culture est plus partagée au sein de la direction du Collège, plus particulièrement par la Direction générale, qu'au niveau des départements, des collègues de travail ou encore des différents services du



Collège. La proportion de personnes sondées en accord, de même que le niveau d'accord moyen, diminuent de façon proportionnelle à mesure que l'on s'éloigne de la Direction générale (en ordre hiérarchique) exception faite des différents services du Collège.

Tableau 20: Répartition de la perception d'une culture Sainte-Foy partagée, en fonction des différentes instances du Collège

Q40	De façon générale, avez-vous l'impression que cette culture est partagée par... (n=151)	Accord (%)	Désaccord (%)	?? (M)
	La Direction générale	87,4%	12,6%	2,35
	Votre Direction des études	88,7%	11,3%	2,34
	Votre Direction adjointe	86,1%	13,9%	2,25
	Votre département	84,1%	15,9%	2,15
	Vos collègues	86,1%	13,9%	2,11
	Les différents services du collège	84,1%	15,9%	2,09

Plusieurs propos tenus lors des groupes de discussion viennent appuyer cette idée **qu'une partie de la culture se propage du haut vers le bas**, dans l'organigramme du Cégep :

Ce qui crée une tension dans mon travail, c'est quand je vois que des cadres, mes patrons extérieurs, ont intériorisé que moins ça coûte cher, mieux c'est.

[...] la solution, c'est souvent: « ben faites ce qui est le mieux pour les volontés ou les désirs, de l'étudiant ». Et c'est souvent ça, l'étudiant au cœur, ça fait qu'on prend sur nous pour le bénéfice du client étudiant.

Plusieurs ont effectivement évoqué une culture provenant de la direction, mais **on a également conscience que plusieurs départements participent ou « s'ajoutent » eux-mêmes des éléments de culture de performance**, qui peuvent être liés à leur champ d'expertise, au milieu de travail duquel ils proviennent, voire à l'idéologie néolibérale qui est dans l'ère *du temps* :

[...] on dirait qu'on embrasse vraiment des valeurs libérales, méritocratiques à fond. On se considère comme un cégep de premier tour, ça percole dans les idées. On a des programmes d'élite, c'est beaucoup mis de l'avant.

Il en va de même pour les enseignantes et enseignants qui s'ajoutent parfois eux-mêmes de la pression. On reste ainsi conscient du fait que la dite culture, qui est souvent dénoncée, est **aussi intériorisée individuellement** par de nombreuses personnes, ce qui contribue par le fait même à son maintien :



Il y a de la lourdeur qui vient de la structure, et je pense qu'il y a un élément qui vient de nous. On veut tellement trop bien faire, malgré nous, on l'a. Je l'ai vécu quand on a fait la CEEC, c'est lourd. On veut avoir aucun commentaire négatif sur Sainte-Foy, donc ça met de la pression sur tout le monde. On pourrait y mettre du nôtre et tout le monde respirerait un peu plus. C'est difficile, mais on peut le faire. J'ai senti dans le dernier changement de direction des études, plus d'ouverture dans le discours. Je trouvais ça encourageant.

Intradépartementalement parlant aussi, je pense qu'on se met énormément de pression entre collègues et je m'inclus là-dedans. Je vais vous donner un exemple d'une fille, elle avait pris des cours, puis elle a pris un RVTT en revenant de son congé de maternité parce qu'elle voulait mettre ses cours à sa main. Elle était à 50% de réduction de temps de travail et elle est venue à tous les jours. Puis là, les gens disent « Oh, wow! » C'est comme valorisé, mais il y a quand même quelque chose d'un peu malsain là-dedans.

Quant aux effets de ladite « culture Sainte-Foy », ceux-ci sont évalués de façon plus positive (57,6 %) que négative (42,4 %). Toutefois, comme le démontre le tableau 21, rares sont les enseignantes et enseignants qui prennent position pour dire que cette culture est très positive (4 %) ou très négative (6,6 %). En effet, la grande majorité des répondantes et répondants semble plutôt hésité entre des impacts « plutôt positifs » (53,6 %) ou « plutôt négatifs » (35,8 %).

Tableau 21 : Répartition des répondantes et répondants selon leur perception des effets de la culture institutionnelle

Q39 Somme toute, diriez-vous que cette culture est plutôt « positive » ou plutôt « négative » (n=151)		
Très positive	4,0 %	57,6 %
Plutôt positive	53,6 %	
Plutôt négative	35,8 %	42,4 %
Très négative	6,6 %	
Total	100 %	100 %



Moi cette culture-là, en tant que prof, je l'observe et ça me rend fière.

Je pense qu'à Sainte-Foy par rapport, disons à [autre cégep de la région], où il y a beaucoup plus une attitude de confrontation, notamment entre la partie syndicale et la direction. Alors qu'ici, je dirais plus qu'on est dans le partenariat, ce qui est vraiment une bonne chose en un sens, parce que ça, c'est efficace. Je pense que les professeurs, les coordinations et la direction sont assez partenaires comparativement à d'autres directions ou à d'autres institutions. Mais je trouve que le partenariat, il y a aussi un effet pervers, c'est que finalement, parfois, ça fait qu'on accepte des choses qu'on ne devrait pas accepter. Des fois, on est dociles à Sainte-Foy.

Malgré tout ce qui a été dit précédemment, les personnes sondées ont généralement l'impression que la direction du Collège leur fait confiance (90,1%). Elles ont aussi généralement l'impression que leurs responsabilités sont claires (82%) ainsi que leurs attentes (78%). La proportion qui considère recevoir la reconnaissance dont elle a besoin est toutefois beaucoup plus faible (60,1%).

Tableau 22 : Répartition des répondantes et répondants selon la perception des relations avec la direction du Collège

Q33	De façon générale, dans mes relations avec la direction du Collège (DG, DÉ ou DA) j'ai l'impression que... (n=233)		
	Accord (%)	Désaccord (%)	?? (M)
On me fait confiance	90,1%	9,9%	2,30
Mes responsabilités sont claires	82,0%	18,0%	2,11
Les attentes envers moi sont claires	78,1%	21,9%	2,05
Je reçois la reconnaissance dont j'ai besoin	60,1%	39,9%	1,68

La reconnaissance est d'ailleurs l'un des thèmes qui a le plus alimenté les échanges lors des groupes de discussion. Et c'est précisément le manque de reconnaissance qui s'est retrouvé au cœur des échanges :

En fait, ça m'a pris plusieurs années à l'identifier, mais je me suis rendu compte que mon irritant, c'était le manque de reconnaissance. Pourtant, de la reconnaissance, on en a des étudiants qui nous en donnent, je la reçois, je la reconnais. Mais la reconnaissance, je suis allée beaucoup la chercher ailleurs en faisant des projets autres, parce que j'avais l'impression qu'on me voyait comme une parmi tant d'autres profs de cégep, alors que tout le monde ici a quand même un CV. [...] C'est la direction, peut-être par rapport à sa gestion de certaines situations qui envoie un peu le message indirect qu'on est juste des profs de cégep. Je m'explique : toutes les façons de gérer les révisions de note, les plagats, les plaintes même. J'ai eu des expériences diverses avec ces situations-là où, au final, j'ai senti que, pour la direction, je n'étais qu'un prof de cégep qui avait tort. L'étudiant a raison coûte que coûte. Pis ça, ça m'a vraiment heurtée.

Puis, en parlant de la reconnaissance de nos patrons, j'étais coordonnateur de mon département pendant cinq ans, je n'ai pas eu un merci. J'ai été sur la Commission des études, pas de remerciement. J'ai été libéré pour faire des travaux de la FG (formation générale) pas eu un merci de leur part. Par chance qu'il y a trois ou quatre étudiants par session qui vont nous dire merci. Là-dessus, je ne vous mens pas là, j'ai un dossier MIO, ça s'appelle merci.

La perception des rapports sociaux au travail

De façon générale, le tableau 23 démontre que les répondantes et répondants se sentent soutenus par les différentes instances du Collège. On remarque toutefois que **le soutien ressenti de la part des collègues de travail et du département, même s'il ne fait pas l'unanimité, est plus fort que le soutien ressenti de la part des différents services ou de la direction.**

Tableau 23 : Répartition des répondantes et répondants selon la perception du soutien reçu par les différentes instances du collège

Q32	Pour chacun des énoncés suivants, indiquez dans quelle mesure il représente votre perception. De façon générale, je me sens soutenu.e par ... (n=233)		
	Accord (%)	Désaccord (%)	Soutien ressenti (M)
Mes collègues de travail	93,1 %	6,9 %	2,53
Mon département	92,7 %	7,3 %	2,49
Les différents services du collège	83,3 %	16,7 %	1,97
La direction du collège	81,3 %	19,7 %	1,96



Le manque de soutien ressenti de la part des « services » du Collège a alimenté de vives conversations lors des groupes de discussion. Plusieurs ont même exprimé le sentiment que ce sont « les profs qui sont au service des services » et non l'inverse. En voici quelques illustrations :

Les services adaptés, on dirait que c'est de plus en plus lourd, ils vont nous demander d'envoyer l'examen deux jours ouvrables avant la passation. Je pense qu'il y a quelque chose encore qui vient étirer l'élastique des profs au service des services. Mettez plus de gens aux services adaptés s'ils n'ont pas le temps de l'imprimer le matin. Moi, je l'ai travaillé dimanche! Je remarque cette lourdeur-là depuis 2006, qui est vraiment mise sur les épaules des profs. C'est toutes des petites choses qu'on ne remarque pas sur le coup, puis finalement qui alourdit. Avant, ils faisaient le ménage dans nos bureaux, vidaient les poubelles. Maintenant, c'est aux profs de le faire. Ça l'air ridicule quand c'est pris tout seul, mais ça s'additionne dans tous les services.

C'est comme si la machine des services est tellement plus big, ou plus revendicatrice que les profs, parce que nous autres, on est occupés comme des poules pas de tête à faire nos affaires... On laisse aller certaines revendications qu'on ne devrait pas, au lieu de dire « moi comme prof, pour faire mon travail, j'ai besoin de ces services-là qui sont efficaces ». C'est rendu que maintenant, faire ta demande sur la Clara, c'est le triple du temps, mais on le fait.

Les services, on voit qu'ils sont dépassés comme nous autres. J'ai de la misère à taper sur les autres parce que je sens bien là que c'est la même détresse que nous qu'ils ont, mais moi, depuis la semaine six que dans mon local d'ordinateur, dans un cours d'informatique, il y a trois postes qui ne marchent pas, parce que le problème était entre la DSTI [direction des systèmes et des technologies de l'information] et les ressources matérielles. C'est un problème électrique. Je m'en fous, je voudrais juste qu'ils marchent. À ce jour, ce n'est pas encore réglé. J'ai été neuf semaines de classe avec des étudiants qui amenaient leur portable. C'est un peu malaisant. Moi, j'étais gêné de mon cégep.

Les rapports sociaux entre collègues sont généralement décrits plus positivement par le personnel enseignant ayant participé aux groupes de discussion. Toutefois, plusieurs ont également relevé des sources de tensions possibles entre collègues, notamment des tensions importantes liées à la répartition de la tâche entre les enseignantes et enseignants, au sein des différents départements :

Souvent, on a des débats en département. Il y a souvent trois clans, il y a le clan qui est super motivé à mettre en place des affaires, il y a le clan qui dit: « Ouais, je sais ce que ça implique, je suis pas sûr que ça me tente », puis il y a l'autre clan qui est comme un peu pris entre les deux. Nous, on a la discussion chaque année à savoir si on continue l'ATE. Tout le monde dit oui, mais, quand c'est le temps de trouver qui veut superviser cet été, personne ne veut superviser. Mais tout le monde avait dit oui. « On ne peut pas enlever ça à nos étudiants ». Ben moi, je dis « oui, on peut ». Je veux dire, si on ne veut pas le faire, on ne le fait pas. Mais après ça, on a l'impression de mal servir nos étudiants. Ça crée des petites tensions, on les gère, ces tensions-là, mais ça crée des tensions. Ça, ça crée une pression sur ceux qui veulent maintenir un certain engagement, les autres se sentent poches parce qu'ils pensent qu'ils sont désengagés. Il y a beaucoup de programmes où c'est le cas. Le code orange, c'en est un. Tout ce qu'on fait en plus, la plus-value, il y a un coût à ça, un coût de tensions dans les départements.

Pour terminer sur une note positive, tout le personnel enseignant sondé (100 %) a l'impression que leurs relations avec les élèves sont plutôt positives. De la même manière, presque toutes les personnes ont aussi l'impression que la communauté étudiante les respecte (99,1 %) et les apprécie (98,7 %). La reconnaissance reçue de la part de la population étudiante apparaît plus faible en comparaison des autres éléments, mais la grande majorité (85,4 %) du personnel enseignant a tout de même l'impression de recevoir de la reconnaissance de la part des élèves. À ce titre, on remarque également que le sentiment de recevoir de la reconnaissance de la part de la direction est beaucoup plus faible en comparaison (60,1 % versus 85,4 %). **Les enseignantes et enseignants reçoivent ainsi considérablement plus de reconnaissance de la part de la communauté étudiante que de la part des patrons.**

Tableau 24 : Répartition des répondantes et répondants selon leur perception des relations avec les étudiantes et étudiants

Q34	De façon générale, dans mes relations avec mes étudiant.es, j'ai l'impression que... (n=233)		
	Accord (%)	Désaccord (%)	(M)
Mes relations avec les étudiant.es sont plutôt positives	100 %	Ø	2,66
Mes étudiant.es me respectent	99,1 %	0,9 %	2,66
Mes étudiant.es m'apprécient	98,7 %	1,3 %	2,55
Je reçois de la reconnaissance de la part de mes étudiant.es	85,4 %	14,6 %	2,25



Concernant la reconnaissance reçue de la part de la direction, elle sonnerait « faux » en comparaison de la reconnaissance plus spontanée des étudiantes et étudiants. Deux enseignantes cumulant plusieurs années d'expérience, mais en situation de précarité en témoignent ainsi :

Il faut reconnaître que l'on reçoit de temps en temps un courriel qui vous dit: « On sait que vous en faites beaucoup. Merci, merci, merci! » Bon, bien désincarné! On est plutôt passé au travers. On arrive à la cérémonie de reconnaissance pour les permanences, 20 ans, etc. Puis la directrice générale dit dans son discours: « Vous êtes tout frais dans la profession » « Ha, ha! C'est plutôt de la résilience, de l'adaptation.

J'ai eu ma permanence cette année, j'ai été invitée à la reconnaissance, vendredi passé. Je n'y suis pas allée, j'étais bien trop insultée. Je trouve ça particulier à dire: Venez, on va vous reconnaître! Vous avez maintenant un emploi avec une stabilité! C'est une joke... Mes collègues me disent, « je suis contente pour toi », ça, je le comprends très bien. Mais que mon employeur me dise cela... ça me rend mal à l'aise.

La perception de l'évolution de la tâche enseignante et des caractéristiques des étudiantes et étudiants

L'impression que **l'encadrement des élèves demande plus de temps qu'avant** est partagée par une grande majorité (84 %) des répondantes et répondants. On remarque aussi que la proportion du personnel enseignant qui dit devoir consacrer plus de temps à l'encadrement des élèves augmente de façon proportionnelle au nombre d'années d'expérience dans l'enseignement collégial. Ainsi, parmi les enseignantes et d'enseignants cumulant plus de vingt ans d'expérience, plus de neuf sur dix (92 %) considèrent que l'encadrement demande plus de temps qu'avant.

Tableau 25 : Évolution de la charge de travail vécue liée à l'encadrement des étudiantes et étudiants, en fonction du niveau d'expérience des répondantes et répondants

	L'encadrement des étudiant.es demande plus de temps qu'avant ¹³⁰	L'encadrement des étudiant.es est plus lourd qu'avant ¹³¹
Nombre d'années d'expérience	(%)	(%)
3 à 5 ans (n = 28)	54 %	61 %
6 à 10 ans (n = 26)	81 %	85 %
11 à 15 ans (n = 46)	85 %	91 %
16 à 20 ans (n = 55)	87 %	89 %
Plus de 20 ans (n = 59)	92 %	92 %
Total (n = 214) ¹³²	83 %	86 %

¹³⁰ Q44) Depuis le début de votre carrière, avez-vous l'impression de devoir consacrer plus de temps à l'encadrement des étudiant.es?

¹³¹ Q45) Depuis le début de votre carrière, avez-vous l'impression que l'encadrement des étudiant.es est plus lourd qu'avant?

¹³² Les réponses des répondant.es à l'emploi d'un cégep depuis 2 ans ou moins ont été exclues pour cette question à des fins d'analyse.



L'impression que l'encadrement des étudiantes et étudiants est **plus lourd qu'avant** est aussi largement partagée parmi les personnes sondées, dans des proportions similaires. Les raisons derrière cette impression que l'encadrement des élèves est plus lourd et demande plus de temps sont présentées dans le tableau 26. Ainsi, l'augmentation des élèves à besoins particuliers (99,1 %) et l'impression que la population étudiante est moins autonome (99,8 %) font presque l'unanimité chez les enseignantes et enseignants sondés. L'impact de la pandémie sur les apprentissages (96,7 %) et les habiletés sociales de la communauté étudiante (96,3 %), ainsi que l'arrivée de nouveaux moyens de communication (96,7 %) contribuent aussi à l'alourdissement de la charge de travail pour la plupart du personnel enseignant. L'apparition de nouveaux moyens pédagogiques (93,9 %), des étudiantes et étudiants ayant davantage de revendications (88,3 %) et la détection du plagiat (87,4 %) ont également un impact sur la charge de travail pour la grande majorité des personnes sondées.

Tableau 26 : Éléments qui demandent plus de temps ou contribuent à la lourdeur de la tâche et impact moyen ressenti, en ordre d'importance

Q46	Pour chacun des éléments suivants, indiquez dans quelle mesure il vous demande plus de temps ou contribue à la lourdeur de votre tâche. (n = 233)	
	n'a pas d'impact/ a un impact (% %)	impact (m)
Étudiant.es à besoins particuliers	0,9 % 99,1 %	2,41
Étudiant.es moins autonomes	0,5 % 99,5 %	2,33
Impact de la pandémie sur les apprentissages	3,3 % 96,7 %	1,99
Nouveaux moyens de communication	3,3 % 96,7 %	1,94
Impact de la pandémie sur les habiletés sociales	3,7 % 96,3 %	1,94
Nouveaux moyens pédagogiques	6,1 % 93,9 %	1,69
Étudiant.es plus revendicateurs	11,7 % 88,3 %	1,58
Détection du plagiat	12,6 % 87,4 %	1,57

La force de l'impact de chacun des éléments est aussi représentée dans le même tableau, estimé à partir de l'impact moyen calculé. Les éléments qui ont l'impact le plus important sur la charge de travail du personnel enseignant sont les élèves à besoins particuliers et des étudiantes et étudiants moins autonomes, avec un impact très élevé (respectivement 2,41 et 2,33 en moyenne sur une échelle de 0 à 3). Ils sont suivis par l'impact de la pandémie sur les apprentissages et les habiletés



sociales de la communauté étudiante, et l'impact des nouveaux moyens de communication, avec un impact élevé (1,99, 1,94 et 1,94). L'apparition de nouveaux moyens pédagogiques, l'émergence d'une communauté étudiante plus revendicatrice et la détection du plagiat ont aussi un impact sur l'encadrement pour la majorité du corps enseignant, mais de façon générale, l'impact ressenti est moins important.

Sensiblement le même constat peut être posé en considérant les réponses les plus fréquentes (modes) à chacun des éléments proposés par le questionnaire. Comme l'illustre le tableau 27, les éléments ayant l'impact le plus élevé sur l'alourdissement de la tâche enseignante sont sensiblement les mêmes, à l'exception des nouveaux moyens pédagogiques qui s'ajoutent au portrait.

Tableau 27 : Éléments ayant le plus d'impact sur la charge de travail, en ordre d'importance

IMPACT TRÈS ÉLEVÉ	
Étudiant.es à besoins particuliers	51,4%
Étudiant.es moins autonomes	46,3%
IMPACT ÉLEVÉ	
Nouveaux moyens pédagogiques	45,3%
Nouveaux moyens de communication	40,7%
Impact de la pandémie sur les habiletés sociales	42,5%
Impact de la pandémie sur les apprentissages	42,1%

Ces résultats sont abondamment illustrés par les propos recueillis lors des groupes de discussion. Les enseignantes et enseignants expriment la nette impression que **les élèves à besoins particuliers sont en plus grand nombre dans les classes, mais que les cas sont aussi de plus en plus lourds**.

Tout d'abord, on s'entend sur le fait que l'augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants à besoins particuliers a eu pour conséquence d'augmenter la tâche enseignante :

L'augmentation des étudiants avec des besoins de suivis individualisés, ça a augmenté. C'est correct qu'on leur offre de l'aide, mais ça augmente la charge. Les demandes d'adaptation de la part des étudiants, on ne peut pas juste dire, je ne m'occupe pas de ça. Puis, même si on sait que ça ne sera pas accepté, sa demande, il faut toujours bien prendre le temps de lire son MIO, de lui répondre, des fois de le rencontrer, de consulter qu'est-ce qu'on fait avec ça, est-ce qu'on fait un suivi?



Il y a 20 ans, on avait des étudiants dont la moyenne de classe était autour de 80 %. C'était un charme d'enseigner à ces étudiants-là, ils étaient curieux, ils posaient des questions. Depuis quelques années, la moyenne de la classe est plutôt autour de 65 % au secondaire. Il y a beaucoup d'étudiants qui ont des profils particuliers. Puis on a des cas lourds aussi. Dans un groupe de 25, si tu as quatre ou cinq TDAH et un qui est autiste... Il y en a qui s'intègrent bien, mais c'est extrêmement exigeant pour le prof, et pour les élèves aussi.

[...] les étudiants arrivent dans nos classes maganés! Ça ajoute à cette lourdeur du travail. On ne sait même pas si le Collège a assez d'argent pour garder une psychologue qui est engagée cet hiver. Les besoins sont là. Les étudiants, sans dire qu'ils sont plus fragiles, ils sont plus ouverts à partager leur état d'âme. Puis c'est parfait comme ça, mais ils ont besoin d'être encadrés. Puis ce n'est pas notre travail à nous autres.

On nomme aussi l'impression que les cas sont de plus en plus lourds. On se retrouve ainsi responsable de « gérer » des situations problématiques qui se produisent en classe ou ailleurs (au bureau de l'enseignant, par exemple). On évoque à titre d'exemples des crises autistiques sévères, des crises liées au syndrome de Gilles de la Tourette, des crises de panique, des élèves en détresse psychologique, etc. L'accumulation des cas plus lourds demande plus de temps sur une base quotidienne. Mais il ne faut pas négliger l'impact d'un seul événement, qui peut parfois devenir très lourd à gérer et aussi très chronophage. Plusieurs témoignent ainsi avoir l'impression d'avoir franchi la limite de leur rôle :

Ce sont les cas lourds qu'on n'avait pas avant. Puis c'est une belle réussite sociétale que ces étudiants-là se rendent au cégep, mais ça ne fonctionne pas. Ce n'est pas parce qu'ils sont rendus à 18 ans que tout va bien aller. Il y en a qui ont clairement besoin d'une personne accompagnatrice dans leurs cours.

J'avais une sortie à l'Aquarium avec mon groupe et j'en avais une qui faisait des crises de Tourette. Je ne suis pas formée pour ça. Elle se met à terre et se cogne la tête et se met à crier. Je suis traumatisée. Là je dois gérer ça. Moi, je suis prof. C'est quoi mon rôle là-dedans? Faudrait mettre des limites et que les tâches de profs soient vraiment mieux définies.

Un autre irritant soulevé lors des discussions concerne la nouvelle obligation de confidentialité entourant les diagnostics des élèves. Depuis que les enseignantes et enseignants n'ont plus accès au diagnostic, puisqu'il est confidentiel, la gestion des différents cas est plus que jamais une source de casse-tête :



Ils ont des ressources aux services adaptés, mais pour nous, c'est confidentiel. Ça n'a pas de bon sens. Tu commences la session et tu découvres qu'il y en a qui font des crises d'épilepsie ou qui sont schizophrènes et qu'ils font des crises. Voyons ! Comment je peux fonctionner sans le savoir.

Selon les participantes et participants, la population étudiante est aussi de plus en plus revendicatrice. Plusieurs situations sont rapportées sur ce thème¹³³ :

Oui, les étudiants vivent de plus en plus de difficultés, mais ils mettent aussi de plus en plus de pression. «Allez! Donnez-moi s'en madame». Il y a des plaintes qui se rendent à la coordination. On ne peut pas savoir ça vient de qui, qu'est-ce qui est arrivé. On marche sur des œufs. On a peur que ça se rende à la DA. Mais ce n'est pas normal qu'on ait peur, ça ne serait peut-être pas si pire que ça, mais ça rend nerveux.

Puis les jeunes qui sont en trouble d'opposition et qui sont très revendicateurs, à 18 ans, ils peuvent devenir intimidants. J'ai déjà eu peur, moi dans une classe, quand un gars a péti sa coche dans la classe. Donc, on n'a pas moins besoin de soutien pour ces étudiants-là qui sont rendus plus vieux.

Quelques enseignants ont d'ailleurs mentionné avoir eu à rencontrer des parents d'étudiantes ou étudiants en difficulté, ce qui n'arrivait à peu près jamais dans le passé. Les communications (MIO, Teams, etc.) sont aussi identifiées comme facteur important de l'alourdissement de l'encadrement des élèves. Plusieurs témoignent du fait que les attentes des jeunes ont changé. Ils s'attendent, par exemple, à recevoir une réponse très rapidement, si ce n'est instantanément, de la part du corps professoral. On sent aussi que les marques de politesse sont de plus en plus « évacuées » de la communication pour bon nombre de jeunes :

Bref, la technologie est de plus en plus rapide et présente, qui nous suit partout, le dimanche, le nombre de mes étudiants qui m'interpellent. Il n'y a pas d'heures, c'est à l'heure qu'ils veulent pour se débarrasser de leur question. C'est difficile de ne pas répondre!

¹³³ La direction ne tient pas de statistiques sur le nombre de plaintes étudiantes, et les statistiques sur le nombre de révisions de notes ne sont pas comparables puisque le processus de révision de notes a changé au cours des dernières années (les étudiant.es ne peuvent plus déposer de demandes de révision pour l'entièreté de leurs évaluations comme c'était possible par le passé) mais pour une seule évaluation à la fois avec des délais plus courts.



Et puis si quelqu'un m'appelle le dimanche soir parce qu'il a un examen en salle lundi. Je réponds? Je ne réponds pas? L'étudiant me dit «je t'écris à toi plutôt qu'à mon prof parce que toi, tu réponds vite». Ça me fait réfléchir.

En terminant, l'arrivée des outils d'intelligence artificielle générative (IAg) et les enjeux entourant la détection du plagiat sont aussi évoqués comme facteur d'alourdissement de la tâche au sens où la détection est plus longue et plus difficile, selon plusieurs participantes et participants aux groupes de discussion, comme l'illustre l'exemple suivant :

C'est particulièrement difficile de prouver que ça provient de ChatGPT. Toutes les fois, ça nécessite que je m'arrête pendant ma correction parce que je trouve quelque chose de louche. Qu'est-ce qu'on fait? Je cherche sur Google, ne trouve pas sur Google. Bon ben là, je vais chercher sur ChatGPT. J'envoie ça à mes collègues qu'est-ce que vous en pensez? Quand je finis par trouver que oui, vraisemblablement c'est du plagiat: convoque l'étudiant, l'étudiant ne répond pas, relance l'étudiant, rencontre l'étudiant au bureau. Après ça, remplis le formulaire, envoie le formulaire. Un appel de la directrice adjointe, on renverse ton jugement. Moi, je ne suis pas d'accord! Ah ben! On va se reparler. Attends des nouvelles de la directrice, écris à l'étudiant. On est en attente. Le temps que ça prend, que ça ME prend! C'est pas moi qui a triché! C'est MA tâche que ça alourdit.

Les comportements relatifs à la charge de travail

La charge de travail, telle que vécue ou ressentie par le personnel enseignant, mobilise également certains comportements en réponse à la charge de travail. Cette section brosse ainsi le portrait de la façon dont les enseignantes et les enseignants répartissent leur charge de travail dans le temps et dans l'espace. On s'interroge aussi sur l'impression de faire des heures supplémentaires, les stratégies utilisées pour réaliser leur travail au quotidien et pour gérer des situations de surcharge. Le portrait des comportements est complété par les impacts subis par le corps professoral en lien avec la charge de travail.

Répartition de la charge de travail dans le temps

Comme le montre le tableau 28, la majorité (59,4 %) des répondantes et répondants travaille souvent (34,8 %) ou la plupart du temps (24,5 %) la fin de semaine. Un quart (24,9 %) travaille la fin de semaine à l'occasion. C'est une minorité (15,9 %) qui travaille rarement ou jamais pendant les fins de semaine.

Ainsi, la plupart du personnel enseignant (84,3 %) répartit sa charge de travail sur les fins de semaine. Il s'agit donc de la norme de travailler la fin de semaine, au moins à l'occasion.



Tableau 28 : Répartition des répondantes et répondants selon la fréquence d'une charge de travail réalisée la fin de semaine

Q8b De façon générale, comment répartissez-vous votre charge de travail? Je travaille aussi la fin de semaine (n=233)		
Jamais	0,9%	15,9%
Rarement	15,0%	
À l'occasion	24,9%	24,9%
Souvent	34,8%	59,4%
La plupart du temps	24,5%	
Total	100%	100%

Plus de la moitié (51,9%) travaille aussi le soir de façon régulière, soit souvent (31,3%) ou la plupart du temps (20,6%). Un tiers environ (30,9%) travaille le soir à l'occasion. Et une minorité (17,2%) travaille rarement (15,9%) ou jamais (1,3%) le soir.

Ainsi, on constate que la plupart des enseignantes et enseignants (82,8%) répartissent leur charge de travail sur les fins de semaine. Il s'agit donc de la norme de travailler le soir pendant la semaine, au moins à l'occasion.

À l'inverse, on remarque qu'une infime partie ne travaille jamais le soir (1,3%) ou la fin de semaine (0,9%).

Tableau 29 : Répartition des répondantes et répondants selon la fréquence d'une charge de travail réalisée le soir

Q8c De façon générale, comment répartissez-vous votre charge de travail? Je travaille aussi le soir (n=233)		
Jamais	1,3%	17,2%
Rarement	15,9%	
À l'occasion	30,9%	30,9%
Souvent	31,3%	51,9%
La plupart du temps	20,6%	
Total	100%	100%

Les livres que je lis le soir comme lecture de chevet, c'est toujours des livres en lien avec mon domaine, parce que, sinon je n'aurais pas le temps de me perfectionner. Ce n'est pas super que ma lecture avant de me coucher se fasse avec des Post-its et des crayons, mais je n'ai pas le choix.

Je n'aime pas écouter la télé le soir et mon chum travaille de nuit, donc, il part à l'heure du souper. Moi, dans le fond, je pensais que c'était un loisir pour moi de travailler mes cours le soir. Il a fallu que je tombe pour me rendre compte que, tu sais, avant je peignais et j'avais plein d'autres loisirs, et là, c'était rendu que ça prenait tout mon temps. C'est dangereux.

À la question sur les tâches qu'on n'a plus le temps de faire en raison de la charge de travail, une jeune enseignante a fourni la réponse suivante :

Moi, je commence, je n'ai pas d'enfants encore. J'ai l'impression de pouvoir tout faire, mais je n'arrive pas à prendre un moment dans la journée pour préparer mes cours à la qualité dont je souhaite les donner. Donc, en ce moment, je le fais le soir, puis les fins de semaine. Je sacrifie mon temps personnel, je ne sacrifie pas de tâche de travail. Mais la journée où je vais avoir des enfants ou que je vais tomber malade, je vais devoir réduire la qualité du travail que je vais faire, carrément, et c'est ben plate. On est peut-être un peu perfectionnistes à Sainte-Foy, mais je n'ai pas l'impression que tant que ça non plus.

Comme le montre le tableau 30, la majorité des répondantes et répondants travaille aussi pendant les vacances d'été. Plus précisément, la moitié (50,7%) travaille souvent (21,9%), sinon la plupart du temps (28,8%) pendant la période des vacances d'été. Certaines personnes le font à l'occasion (28%). Mais au total, il apparaît « normal » chez le personnel enseignant de travailler pendant la période des vacances d'été, au moins à l'occasion (89,5%). En effet, seule une infime partie (1,7%) ne travaille jamais pendant les vacances d'été.

Tableau 30 : Répartition des répondantes et répondants selon la fréquence d'une charge de travail réalisée pendant la période des vacances d'été

Q8d	De façon générale, comment répartissez-vous votre charge de travail? Je travaille aussi pendant la période des vacances d'été (n=233)	
Jamais	1,7%	20,6%
Rarement	18,9%	
À l'occasion	28,8%	28,8%
Souvent	21,9%	50,7%
La plupart du temps	28,8%	
Total	100%	100%



Ben, si je n'avais pas travaillé cet été, moi, je n'arriverais pas. Donc, tu travailles l'été, puis tu travailles la fin de semaine. Si tu ne le fais pas l'été, tu le fais quand? C'est une job à l'année. Les belles vacances, je suis plus capable de l'entendre. On ne calcule pas nos heures pis une chance. Ça serait décourageant.

Tel qu'illustré par le tableau 31, la plupart (95,7 %) des personnes sondées apprécie la flexibilité que procure la répartition de leur charge de travail. Mais cela n'empêche pas la majorité (68,7 %) d'avoir l'impression de devoir travailler tout le temps. On constate ainsi que les deux affirmations peuvent être vraies : **on peut avoir l'impression de travailler tout le temps et tout de même apprécier la flexibilité de l'horaire.**

Tableau 31 : Répartition des répondantes et répondants selon les perceptions de la répartition du temps de travail

Q9	De façon générale, comment percevez-vous la répartition de votre temps de travail? (n=233)		
	Accord (%)	Désaccord (%)	(M)
J'apprécie la flexibilité que cela me procure	95,7 %	4,3 %	2,58
J'ai l'impression de devoir travailler tout le temps	68,7 %	31,3 %	1,94

Temps supplémentaire

Dans le même ordre d'idées, la grande majorité (73,4 %) a l'impression de réaliser des heures supplémentaires, soit souvent (32,2 %) ou même la plupart du temps (41,2 %). S'ajoutent à cela deux personnes sur dix (19,3 %) qui ont l'impression de faire du temps supplémentaire à l'occasion. C'est donc une minorité (5,6 %) d'enseignantes et d'enseignants qui n'ont jamais ou rarement l'impression de devoir faire des heures supplémentaires. Certaines personnes (1,7 %) affirment aussi qu'il ne s'agit pas d'heures supplémentaires, puisque les enseignantes et enseignants seraient « payés à l'année ».



Tableau 32 : Répartition des répondantes et répondants selon l'impression de réaliser des heures supplémentaires

Q11 Avez-vous l'impression de réaliser des « heures supplémentaires » dans le cadre de votre travail d'enseignant.e? (n=233)		
Oui, la plupart du temps	41,2 %	73,4 %
Oui, souvent	32,2 %	
Oui, à l'occasion	19,3 %	19,3 %
Non, rarement	4,3 %	5,6 %
Non, jamais	1,3 %	
Non, puisque je suis payé.e à l'année, ce ne sont pas des heures supplémentaires	1,7 %	1,7 %
Total	100 %	100 %

Non seulement la majorité des enseignantes et enseignants a l'impression de faire du temps supplémentaire, mais les propos des groupes de discussion témoignent du sentiment d'injustice qui en découle :

J'ai fait un bref passage comme professionnel au Cégep, et j'ai redécouvert le temps supplémentaire. Ça m'a donné une impression de pouvoir et de contrôle, parce que je pouvais travailler, mais à partir d'un certain moment, c'était en temps supplémentaire, ce que j'avais complètement perdu dans ma tâche d'enseignement.

Dans le cadre d'un de mes cours, il fallait venir la fin de semaine pour faire une pratique avec des étudiants. L'habitude qu'on avait, c'était que, moi, je venais une fin de semaine et mon technicien de laboratoire venait l'autre fin de semaine parce que l'expérience durait deux semaines. Je me suis déjà fait demander de venir les deux fins de semaine parce que ça coûtait cher faire rentrer un technicien... Cette fois-là, j'ai envoyé [promener] quelqu'un.



Tableau 33 : Répartition des répondantes et répondants selon l'impression persistante de faire des heures supplémentaires

Q12	Si l'ensemble des tâches que vous réalisez ainsi que l'ensemble des heures que vous travaillez sont répartis sur une année entière, avez-vous toujours l'impression de réaliser des « heures supplémentaires » au bout de l'année? (n=214)	
	Oui, la plupart du temps	57,5%
	Oui, à l'occasion	35,0%
	Non, rarement	7,5%
Total		100%

Une autre question permet de valider l'impression de faire des heures supplémentaires, en demandant aux enseignantes et enseignants concernés si cette impression persiste *lorsque l'ensemble des tâches réalisées et l'ensemble des heures travaillées sont réparties sur une année entière*.

Comme le démontre le tableau 33, l'impression de faire des heures supplémentaires est persistante pour la grande majorité des enseignantes et enseignants. En effet, la plupart (92,5%) conservent cette impression, même si on leur demande explicitement de répartir les heures de travail sur l'année. Plus précisément, la majorité conserve l'impression de faire des heures supplémentaires la plupart du temps (57,5%) et un tiers (35%) à l'occasion. C'est une minorité (7,5%) qui a rarement l'impression de faire des heures supplémentaires lorsque l'ensemble des tâches et des heures sont réparties sur une année entière. On remarque aussi que personne n'a complètement changé d'avis et n'a plus jamais l'impression de réaliser des heures supplémentaires lorsque la charge est répartie sur l'année.

Les enseignantes et enseignants ayant l'impression persistante de faire des heures supplémentaires ont aussi été sondés sur leur perception de cette situation; dans quelle mesure est-ce que cela les dérange ou non de travailler des heures supplémentaires? Comme le montre le tableau 34, sur une échelle de 0 à 10, la majorité se situe entre six et huit. Cela est cohérent avec la moyenne des réponses obtenues, qui se situe aussi à 6,5/10. Les enseignantes et enseignants ne sont donc pas tous incommodés par la situation. Mais on remarque qu'au moins la moitié (53,6%) se dit incommodée de façon modérée ou importante par cette situation.



Tableau 34 : Répartition des répondantes et répondants selon le sentiment lié à l'impression de faire des heures supplémentaires

Q13 Sur une échelle de 0 à 10, comment percevez-vous généralement le fait de réaliser ces heures supplémentaires? (n=198)		
	%	
Ça me dérange énormément (9/10 ou 10/10)	15,2%	53,6%
De façon modérée à élevée (7/10 ou 8/10)	38,4%	
Un peu (6/10)	19,2%	32,3 %
Ni plus ni moins 5/10	13,1%	
Ça ne me dérange pas ou pas du tout 0/10 à 4/10	14,1%	14,1%
Total	100%	

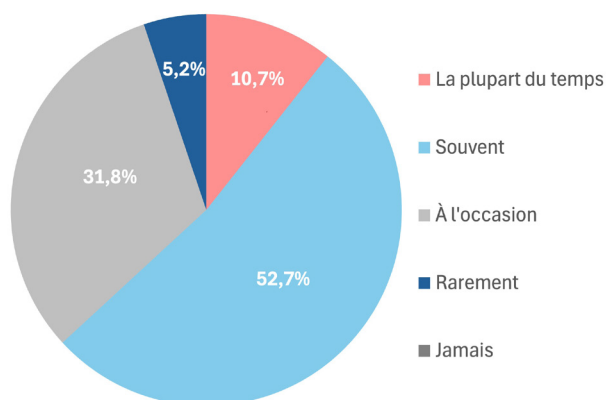
Répartition de la charge de travail dans l'espace

Les graphiques suivants illustrent la répartition de la charge de travail du personnel enseignant dans l'espace. Tout d'abord, on constate que c'est le tiers (33,9%) des répondantes et répondants qui travaillent la plupart du temps à *partir du bureau au Cégep*, alors que la moitié (54,9%) dit plutôt travailler « souvent » à partir du bureau, mais pas la plupart du temps. Environ, une personne sur dix (11,2%) travaille à partir de son bureau seulement à l'occasion (8,2%) voire rarement (3%).



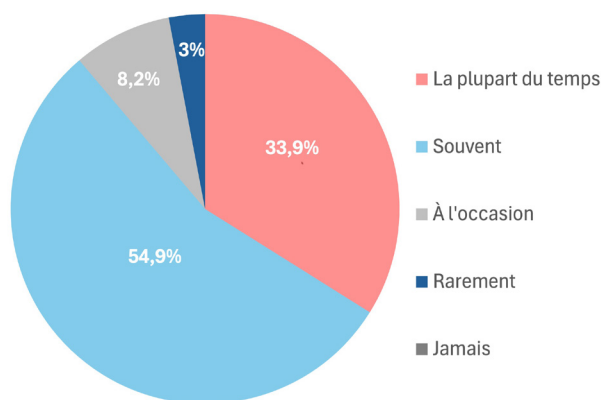
Graphique 12:

Répartition des répondantes et répondants selon la part de la charge de travail effectuée à la maison (télétravail)



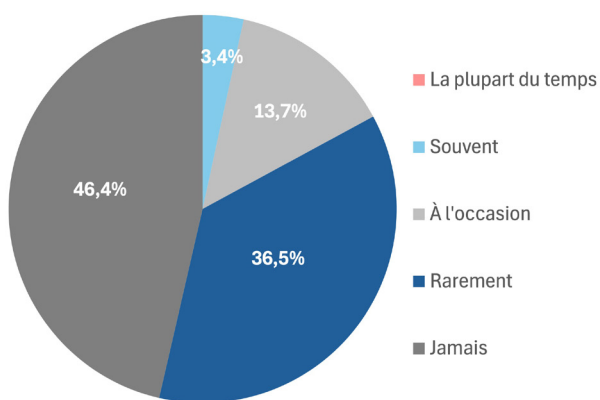
Graphique 13:

Répartition des répondantes et répondants selon la part de la charge de travail effectuée au bureau (Cégep)



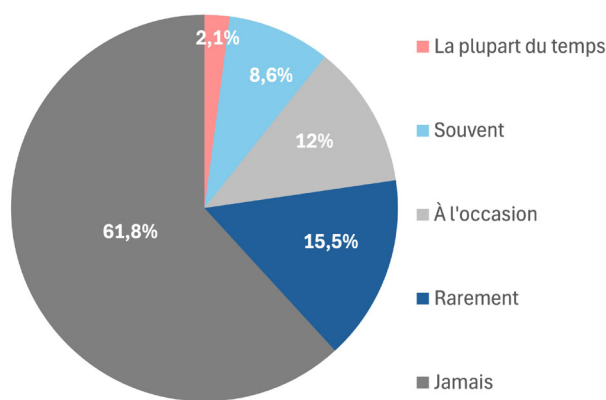
Graphique 14:

Répartition des répondantes et répondants selon la part de la charge de travail effectuée ailleurs qu'à la maison (télétravail)



Graphique 15:

Répartition des répondantes et répondants selon la part de la charge de travail effectuée sur le terrain (stages ou autres)



On remarque aussi que la moitié (52,7%) des personnes sondées travaille souvent *à partir de la maison*, alors qu'une sur dix (10,7%) y travaille la plupart du temps, pour un total de 63,4% (la majorité), qui travaille régulièrement à partir de la maison. S'ajoute ensuite le tiers (31,8%) qui travaille de la maison à l'occasion. Ainsi, très peu (5,2%) d'enseignantes et d'enseignants déclarent travailler à domicile rarement, et personne n'affirme ne jamais réaliser ses tâches à partir de la maison.



Le *télétravail* à partir d'un autre lieu que la maison est moins fréquent parmi les personnes interrogées; la moitié (46,4 %) dit ne jamais en faire et le tiers (36,5 %) rarement. Un peu plus d'une personne sur dix (13,7 %) réalise à l'occasion des tâches en télétravail à partir d'un autre lieu que la maison, dans un café, par exemple. Très peu (3,4 %) affirment travailler souvent en télétravail à partir d'un autre endroit que la maison.

Finalement, une proportion non négligeable d'enseignantes et d'enseignants réalise certaines tâches *sur le terrain*, comme en milieu de stage, par exemple. Cette situation ne touche pas la majorité, alors que 61,8 % n'ont jamais à se rendre sur le terrain pour réaliser une partie de leur charge de travail, et que 15,5 % le font en de rares occasions seulement. Mais cela représente la réalité quotidienne d'environ une personne sondée sur dix, qui travaille sur le terrain souvent (8,6 %), voire la plupart du temps (2,1 %). S'ajoute à cela environ une personne sur dix (12 %) qui se rend sur le terrain à l'occasion pour réaliser une partie de son travail. Au total, le travail sur le terrain ou en milieu de stage concerne donc près du quart (22,7 %) du personnel enseignant sondé.

Somme toute, on constate que les réalités enseignantes sont très variées. Mais on peut affirmer que la plupart du personnel enseignant réalise ses tâches de travail à partir de plusieurs endroits différents:

- La situation la plus fréquente est un **partage équitable de la charge de travail entre le bureau et la maison, alors que la moitié travaille souvent au bureau et souvent à la maison.**
- Une proportion moins élevée d'enseignantes et d'enseignants travaille au même endroit la plupart du temps. En effet, le tiers travaille la plupart du temps au bureau, et un sur dix est en télétravail la plupart du temps.
- D'autres vivent des réalités plus rares et particulières, alors que quelques personnes réalisent leur charge de travail à partir de trois ou quatre lieux différents, et que d'autres réalisent une part importante de leurs tâches sur le terrain ou en milieu de stage.

Les stratégies utilisées pour réaliser la charge de travail et gérer des situations de surcharge

Plusieurs stratégies sont utilisées par le corps professoral pour réaliser certaines tâches ou pour gérer une situation de surcharge de travail. Comme le démontre le tableau 35, la *déconnexion* est la stratégie la plus utilisée, que ce soit *dans le but de réaliser une tâche en particulier* (76,8 %) ou de se permettre des *périodes de repos* (76,4 %). Près de la moitié (45,1 %) des personnes sondées ont déjà tenté de *rester disponibles en tout temps* comme stratégie pour réaliser leurs tâches ou pour gérer une situation de surcharge de travail. Environ le tiers (34,8 %) a déjà pris une *libération* et un autre tiers (32,2 %) s'est déjà prévalu du *programme de réduction volontaire de temps de travail* (PRVTT) en tant que stratégie pour gérer la tâche ou une situation de surcharge.



Tableau 35 : Stratégies de gestion de la charge de travail adoptées par les répondantes et répondants, en ordre d'importance

Q49	Plusieurs stratégies peuvent être envisagées par les enseignant.es afin d'arriver à réaliser certaines tâches ou pour gérer une situation de surcharge de travail. Pour chacun des éléments suivants, indiquez si vous l'avez déjà adopté en tant que stratégie pour réaliser certaines tâches ou pour gérer une situation de surcharge de travail. (n = 233)	
		%
	Déconnexion (dans le but de réaliser une tâche)	76,8 %
	Déconnexion (dans le but de se reposer)	76,4 %
	Rester disponible en tout temps	45,1 %
	Libération	34,8 %
	PVRTT	32,2 %

L'efficacité perçue des différentes stratégies est présentée dans le tableau 36. La stratégie qui fonctionne le mieux selon les répondantes et répondants est la déconnexion pour réaliser une tâche (83 %) ou pour se reposer (75 %). La réduction volontaire de temps de travail (PVRTT) ne semble pas être une stratégie très efficace, alors que seules 39 % des personnes interrogées considèrent que cela fonctionne pour gérer une situation de surcharge.

Tableau 36 : Efficacité perçue des différentes stratégies, en ordre d'importance

Q50	Pour chacune des stratégies suivantes, indiquez si vous considérez qu'elle fonctionne généralement pour gérer une situation de surtâche. (n = 233)	
		%
	Déconnexion (dans le but de réaliser une tâche)	83 %
	Déconnexion (dans le but de se reposer)	75 %
	PVRTT	39 %
	Libération	29 %
	Rester disponible en tout temps	18 %

Même chose pour les libérations, alors que moins du tiers (29 %) des répondantes et répondants considèrent qu'il s'agit d'une stratégie efficace à adopter. Rester disponible en tout temps fonctionne rarement, avec seulement 18 % des personnes sondées qui indiquent que c'est une



stratégie efficace. D'autres stratégies individuelles sont développées pour gérer une surcharge de travail, comme celles-ci :

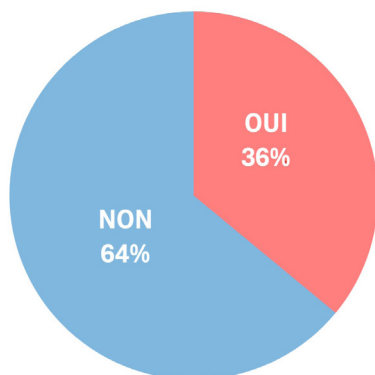
... je peux vous dire c'est quoi ma stratégie pour gérer ces situations-là : c'est que maintenant, dans ma tête, j'ai un piton miroir. Donc, à chaque fois que j'ai une tâche qui n'est pas de l'enseignement qui me tombe dessus, j'essaie de trouver une façon d'utiliser mon piton miroir. Donc, si je dois gérer Clara, ben je taponne deux minutes, puis, dès que ça bug, je prends mon ordinateur et je descends. Si ça bogue aux services adaptés : miroir. J'envoie la demande à quelqu'un, je passe la balle. Je commence à être pas pire. Je trouve ça à la fois efficace et satisfaisant.

*Par rapport aux exigences institutionnelles multiples versus la qualité de l'enseignement, je suis désolée, mais ça ne passe pas en arrière de mes préoccupations à moi, donc, moi, j'ai décidé que je ne me présente pas à la coordination, moi je prends aucune **** de libération. Malheureusement, je fais des choix qui sont un peu individualistes parce que la seule affaire qui fait que je suis bien sur mon « x » dans une classe, c'est de donner des bons cours.*

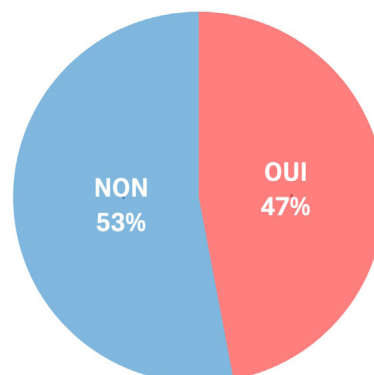
Par ailleurs, parmi les personnes sondées, environ le tiers (36 %) s'est déjà prévalu du programme de réduction volontaire du temps de travail (PRVTT). Et parmi celles qui n'en ont jamais pris, près de la moitié (47 %) l'a toutefois déjà considéré.



Graphique 16: Répartition des répondantes et répondants selon l'utilisation du programme de réduction volontaire du temps de travail (PVRTT)¹³⁴



Graphique 17: Répartition des répondantes et répondants selon leur intention d'utiliser le programme de réduction volontaire du temps de travail¹³⁵



Les réponses à une autre question permettent de connaître les raisons derrière la décision de demander un PVRTT. Parmi les 84 enseignantes et enseignants s'étant déjà prévalus du programme, les principales raisons évoquées sont la prévention de l'épuisement (45 occurrences) et la conciliation travail/famille (45 occurrences). Viennent ensuite la conciliation travail et vie personnelle (29 occurrences), suivi d'un projet professionnel (14 occurrences). Quelques enseignantes et enseignants ont plutôt réduit leur tâche pour faire des études (deux occurrences) ou occuper un autre emploi (deux occurrences). Une seule personne s'est prévalu d'un PVRTT pour réaliser un projet personnel. On note aussi des réponses « autres », telles que « éviter six préparations », « éviter une charge absurde » et « préparer un nouveau cours ». Ce type de situations est bien illustré à travers les propos exprimés lors des groupes de discussion.

Les principales raisons évoquées par les 70 enseignantes et enseignants qui ont envisagé de se prévaloir du programme, mais sans l'avoir fait, sont sensiblement les mêmes : la prévention de l'épuisement (43 occurrences) et la conciliation travail/famille (36 occurrences). La conciliation travail/vie personnelle revient aussi souvent (29 occurrences), suivie d'un projet professionnel (11 occurrences). Et on remarque à nouveau des réponses « autres », telles que « juste arriver » et « pour travailler 40 heures dans une semaine, même si la plupart de ces heures n'étaient pas payées ».

Il y a deux raisons qui reviennent pour prendre des PVRTT. Soit on demande un PVRTT pour avoir une tâche qui a du bon sens, soit on en demande un pour que les collègues puissent avoir de la tâche. Je trouve que c'est deux raisons qui sont un peu tristes.

¹³⁴ Q51) Avez-vous déjà pris un PVRTT?

¹³⁵ Q53) Avez-vous déjà envisagé l'idée de prendre un PVRTT?



Les mêmes 70 enseignantes et enseignants ayant envisagé un PRVTT sans l'avoir fait ont aussi été interrogés pour connaître les raisons derrière la décision de *ne pas avoir pris de PVRTT après l'avoir considéré*. Les deux principales raisons qui reviennent le plus souvent sont les raisons financières (28 occurrences) et l'idée que cela ne fonctionne pas, car la tâche ne se retrouve pas significativement réduite (24 occurrences). D'autres évoquent le fait de ne pas y être admissibles ou la précarité (9 occurrences).

Parmi les enseignantes et enseignants qui ont déjà pris un PRVTT, la majorité (58%) estime toutefois qu'il s'agit d'une stratégie qui fonctionne généralement pour leur permettre de gérer une situation de surcharge.

Ça fait longtemps que j'enseigne au Collège. Cette session, j'ai pris pour la première fois un PVRTT à mes frais pour réduire ma tâche. [...] j'ai retrouvé un peu le rythme d'aller, que je connaissais en début de carrière à trois groupes au lieu de cinq, puis une seule préparation de cours. J'ai du temps pour préparer mes cours, j'ai du temps à corriger, j'ai du temps à développer du matériel. J'ai du temps pour connaître mes étudiants, etc.

Mais il reste que quatre personnes sur dix (42%) estiment au contraire qu'il ne s'agit pas d'une bonne stratégie pour gérer une situation de surcharge de travail :

J'ai eu ma première expérience de PVRTT cette session-ci. J'aurais aimé être mieux outillé pour bien l'utiliser ou mieux le comprendre, parce que j'ai l'impression que ça a déplacé un peu le problème dans mon cas. Quand ta soupe est trop salée, si tu en prends juste une cuillère, elle est quand même trop salée. J'ai moins de temps, mais c'est tout aussi intense. J'ai plus de temps à l'extérieur, mais le problème de fond n'est pas réglé encore dans mon cas. J'aimerais ça éventuellement me sentir outillé pour ne pas en avoir besoin.

[...] je ne peux plus en inventer des heures, là je me suis mis à prendre systématiquement des gros PVRTT, entre 20% et 30% par année, puis, finalement, t'as beau te prendre un PVRTT, (puis c'est pas méchant, c'est une culture), mais tout le monde autour de toi pense que ton élastique est sans fin. Moi, j'ai trouvé ça dur parce qu'on dirait que tu ne peux jamais mettre une limite, surtout que dans la convention, si on prend une réduction de temps de travail, ça ne va pas être reconnu comme une journée off. Et là le Collège te dit: «Non, non, c'est ta charge qui est réduite, mais tu dois être disponible quand même tous les jours!» Si la réunion de comité programme tombe dans ta journée off, il faut que tu viennes.



Selon les propos entendus lors des groupes de discussion, le programme de réduction volontaire du temps de travail peut également être perçu comme une **stratégie d'adaptation collective** dans le contexte actuel, afin de gérer la tâche au sein d'un département ou d'une discipline :

Avec la baisse de clientèle, le fait que le nombre de préparations a augmenté, nous, le résultat que ça a dans le département, c'est que depuis quelques années, les profs peuvent atteindre deux ou trois préparations avec des cours qui peuvent aller jusqu'à six heures par semaine. Ce que la plupart des profs vont faire, c'est qu'ils vont faire la part du travail qu'ils sont capables de faire, ils vont demander un PVRTT pour compléter. Donc, c'est systématique maintenant. Donc, on se retrouve à travailler à temps plein avec une réduction de salaire.

Une autre série de stratégies utilisées pour gérer une situation de surcharge de travail ont été évaluées. Elles ont la particularité de ne pas être nécessairement bien perçues et elles ont donc été présentées aux personnes sondées en faisant référence à des « choix difficiles » qui doivent parfois être faits dans une situation de surcharge. Le tableau 37 brosse ainsi le portrait des stratégies les plus utilisées par celles-ci, en les présentant en ordre d'importance, des plus utilisées aux moins utilisées au sein de la collectivité enseignante¹³⁶.

Tableau 37 : Répartition des répondantes et répondants selon la fréquence d'utilisation de stratégies perçues négativement afin de gérer une situation de surcharge, et niveau d'utilisation moyen

Q56	En tant qu'enseignant.e, on peut se retrouver à devoir faire des choix difficiles afin de gérer une surtâche de travail... Pour chacune des stratégies suivantes, indiquez si vous l'avez déjà adoptée. (n=233)			
	Parfois/ Souvent (%)	Rarement (%)	Jamais (%)	(M)
Ne pas lire les documents prévus pour une rencontre	61,6 %	30,2 %	8,2 %	1,76
Prioriser et ne pas faire certaines tâches	60,6 %	22,9 %	16,5 %	1,60
Diminuer le nombre d'évaluations	44,6 %	24,9 %	30,6 %	1,29
Diminuer les exigences des évaluations pour faciliter la correction	39,6 %	27,8 %	32,6 %	1,1
Ne pas assister à une rencontre	28,8 %	44,0 %	27,0 %	1,06
Diminuer mes exigences par rapport à la qualité d'un cours	27,5 %	31,3 %	41,2 %	0,93
Annuler des cours pour réaliser d'autres tâches	12,2 %	20,9 %	67,0 %	0,46
Inciter des étudiant.es à quitter le cours	1,8 %	7,9 %	90,4 %	0,12

¹³⁶ Ces questions impliquent une désirabilité sociale importante et les stratégies ont donc pu être sous-déclarées par les personnes sondées : les résultats globaux peuvent donc être interprétés légèrement à la hausse.



En partant du fait que ces comportements sont adoptés dans le cadre d'un dilemme moral, leur déclaration en plus grand nombre dans un questionnaire d'enquête permet aussi d'estimer leur niveau d'acceptabilité collective. Ainsi, la forme de « désobéissance » la plus courante et la plus acceptée est de *ne pas lire les documents prévus pour une rencontre* (un comportement déclaré par 61,6 % des répondantes et répondants). En effet, ne pas lire les documents préparatoires semble être une pratique assez répandue, alors qu'une très faible proportion (8,2 %) ne le ferait jamais - donc lit toujours les documents.

Plus largement, une majorité (60,6 %) déclare *prioriser et ne pas faire certaines tâches*.

Une proportion non négligeable admet faire le choix (parfois ou souvent) de *diminuer le nombre d'évaluations* (44,6 %), de *diminuer les exigences des évaluations pour faciliter la correction* (39,6 %) ou de *ne pas assister à une rencontre* (28,8 %) afin de gérer une situation de surcharge de travail.

Diminuer les exigences par rapport à la qualité d'un cours semble moins « acceptable », alors que quatre personnes sur dix (41,2 %) ne le feraient jamais. Mais pour plus du quart (27,5 %), c'est un choix difficile qu'ils ont dû faire afin de gérer une surcharge de travail.

De la même manière, il n'est pas si rare que des enseignantes et enseignants choisissent *d'annuler un cours dans le but de pouvoir réaliser d'autres tâches*. Ce comportement est autodéclaré par le tiers (33,1 %) des répondantes et répondants au questionnaire.

Inciter des étudiantes et étudiants à quitter le cours afin de diminuer la charge de travail est une stratégie beaucoup moins répandue, alors que neuf personnes sur dix (90,4 %) ne le feront jamais. Pourtant, certaines ont dû faire ce choix, alors qu'une personne sondée sur dix déclare avoir adopté cette stratégie, bien que ce soit plus rarement (7,9 %) que parfois ou souvent (1,8 %).

À ces stratégies, il faut ajouter qu'une partie du personnel enseignant fait le choix de ne pas mener le combat contre le plagiat à l'ère de l'IAg :

En pandémie, on a eu beaucoup de tricherie. Il y a une partie de mon département qui est partie sur des solutions très intenses pour pognier les tricheurs. C'est devenu une grosse partie de leur tâche et ça les a brûlés. Ça a brûlé leur amour de l'enseignement, leur amour des étudiants. J'ai décidé de me dissocier de ça. [...] Qu'ils aillent se faire pognier à l'université. Pour vrai. Je ne suis pas une police, donc ce que je fais, c'est que je mets énormément de mesures de prévention de la triche: il n'y a pas d'étuis sur les tables, les sacs sont à l'avant, c'est efficace ce genre d'affaires-là. J'explique à mes étudiants c'est quoi de la triche, pourquoi c'est mal, c'est quoi les conséquences. Mais après ça, je ne serai pas une police. Donc, pour moi, ce n'est pas une grosse partie de ma job.

Les impacts de la surcharge de travail

Comme en témoigne le tableau 38, les impacts de la surcharge sur les enseignantes et enseignants sont nombreux. En effet, une part très importante des personnes déclare des impacts subis en lien avec une surcharge de travail.



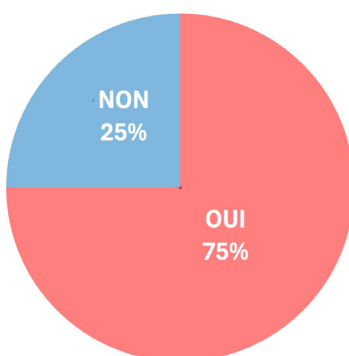
Tableau 38 : Impacts vécus en lien avec une surcharge de travail, en ordre d'importance

Q57	Il arrive aussi malheureusement que des enseignant.es subissent des impacts négatifs liés à la surcharge de travail. Personnellement, vous êtes-vous déjà retrouvé.e dans les situations suivantes en lien avec une surcharge de travail? (n = 233)	
		%
	Symptômes cognitifs et comportementaux d'épuisement	78 %
	Symptômes physiques d'épuisement	76 %
	Difficultés à concilier le travail et les responsabilités familiales	67 %
	Tensions conjugales ou amoureuses	48 %
	Tensions entre collègues	42 %
	Période(s) d'invalidité	21 %
	Congés de maladie consécutifs	10 %

On constate d'abord qu'une très grande proportion d'enseignantes et d'enseignants a déjà ressenti des symptômes cognitifs et comportementaux d'épuisement (78%) ou des symptômes physiques d'épuisement (76%) en raison d'une surcharge de travail. Une large proportion déclare également avoir vécu des difficultés à concilier le travail et les responsabilités familiales (67%), des tensions conjugales ou amoureuses (48%) ou des tensions entre collègues (42%) en lien avec une situation de surcharge au travail. Et plusieurs ont connu des périodes d'invalidité (21%) ou des congés de maladie consécutifs (10%).

De plus, comme en témoigne le graphique 18, au moins un de ces impacts négatifs a été vécu au cours des deux dernières années pour la grande majorité (75%) des enseignantes et enseignants sondés.

Graphique 18 : Proportion des répondantes et répondants ayant subi au moins un impact négatif lié à une surcharge de travail au cours de deux dernières années





Les propos entendus pendant les groupes de discussion amènent à considérer également l'impact pédagogique de la surcharge des enseignantes et enseignants :

J'aimerais ça sensibiliser la direction au coût pédagogique de la multiplication des cours et qu'on se sensibilise nous-mêmes à ça. Moi, comme je le disais, j'ai commencé à faire des choix individuels pour essayer d'identifier des tâches qui me permettent de respirer. Puis, dans les facteurs protecteurs, il y a des cours à plus haute pondération. Avant, dans les techniques en santé, tous les cours de bio qui étaient donnés (on est discipline contributive dans à peu près six ou sept programmes de santé), c'étaient les mêmes cours. Avec l'approche programme, il y a maintenant des cours spécialisés. Il y a un côté le fun à ça, c'est-à-dire qu'avant, par exemple, il y a des gens en techniques d'analyse biomédicale avec des cours poussés sur le musculosquelettique alors qu'ils n'en avaient rien à faire. Ça ne s'appliquait pas du tout à leur domaine d'études. Mais ce qu'ils ont perdu, par exemple, c'est une qualité de cours. Ils ont un cours qui correspond plus à leur programme, mais c'est un cours de moins bonne qualité, parce que, comme c'est un cours à faible pondération le prof, qui le donne, il change tout le temps. Il est tout le temps en appropriation de contenus. Et il est tout seul dans son cours, à monter son matériel, alors qu'avant les laboratoires étant les mêmes, donnés par huit, dix profs différents, ça devenait plus facile de se répartir l'ouvrage. Mais là, chaque prof est isolé dans son programme, donc doit montrer tout son matériel. Il est constamment épuisé. Il sort de là dès qu'il y a une possibilité d'aller donner un cours qui est moins épuisant. Ce qu'on voulait comme résultat, qui était de donner des cours mieux ciblés et meilleurs pour les étudiants, je ne suis pas sûr que c'est ça qu'ils ont. Au final, je trouve qu'on sous-estime un petit peu l'impact de la multiplicité des cours sur la qualité des cours qu'on donne.

La charge de travail prescrite et la charge de travail réelle

La charge de travail prescrite se définit par ce qui est demandé dans la description de tâches, dans les procédures et les objectifs, alors que la charge de travail réelle désigne les efforts mis en œuvre pour remplir les tâches en fonction des exigences du travail¹³⁷. **La charge de travail prescrite et la charge de travail réelle sont donc intimement liées, puisque la charge de travail réelle peut être considérée comme une réponse à la charge de travail prescrite.**

Dans cette section, un portrait sommaire de la tâche prescrite et de la tâche réelle est présenté, avant d'aborder la comparaison entre la charge prescrite et la charge réelle.

La charge prescrite est considérée à partir de la charge individuelle de travail (CI) et des différents paramètres qui sont pris en compte dans la formule qui permet de la calculer; le nombre de cours différents, le nombre d'heures de prestation de cours hebdomadaires, le nombre d'élèves et le nombre de stagiaires. La participation aux comités liés à la vie des programmes (évaluation,

¹³⁷ Global-Watch, *La gestion de la charge de travail* (Salariés).



actualisation, élaboration et implantation) a aussi été considérée, de même que le nombre de nouveaux cours dans la tâche de l'enseignante ou l'enseignant. Même si ces derniers éléments ne sont pas considérés dans la formule de la CI, ils restent toutefois prescrits au moyen des procédures et objectifs institutionnels (par le biais des « 173 heures », par exemple).

La charge réelle est quant à elle évaluée à partir du nombre d'heures consacrées globalement au travail enseignant, de même qu'aux différentes tâches rattachées aux moments clés qui ponctuent le rythme d'une session au collégial; les débuts de session, les semaines d'évaluation et les fins de session, sans oublier les vacances d'été.

Le portrait de la charge de travail prescrite

La charge individuelle, telle que calculée par le Cégep, se situe à 41,1 unités de CI en moyenne chez les répondantes et répondants qui sont à temps complet. Le nombre de préparations différentes se situe à deux cours par enseignante ou enseignant en moyenne et le temps consacré à la prestation de cours est de douze heures en moyenne par semaine. Le nombre d'élèves par enseignante ou enseignant se situe à 89 en moyenne. Cela brosse le portrait d'une tâche « typique ». Mais ce portrait cache toutefois la variabilité des réalités enseignantes. Par exemple, le nombre de préparations peut varier d'un à six cours, et certaines personnes peuvent donner jusqu'à 20 heures de cours par semaine. Quant au nombre d'étudiantes et d'étudiants, il peut varier de 0 (pour une partie des enseignantes et enseignants qui sont entièrement libérés) à 185¹³⁸ pour d'autres membres du personnel enseignant.

Quarante-six enseignantes et enseignants supervisent des stages. Ils et elles supervisent en moyenne six étudiantes ou étudiants stagiaires, mais les réponses varient d'un à dix-huit stagiaires selon les situations.

D'autres membres du personnel enseignant vivent aussi des situations particulières en étant impliqués dans au moins un processus institutionnel lié au cycle de vie des programmes¹³⁹. C'est le cas, par exemple, de 39 répondantes et répondants qui participaient à l'actualisation d'un programme d'études. Cela représente près d'une personne sur cinq (16,7 %) pour la session d'automne 2024. C'est le cas également de 57 personnes qui étaient impliquées dans l'implantation d'au moins un programme d'études, ce qui représente le quart (24,5 %) des enseignantes et enseignants ayant participé à l'enquête pour la même session.

De plus, plusieurs (93) enseignantes et enseignants ont dans leur tâche un cours qu'ils n'ont jamais donné auparavant, ce qui correspond à deux personnes sur cinq environ (39,9 %). Plus précisément, 50 enseignantes et enseignants (53,8 %) devaient préparer au moins un nouveau cours dans le cadre de l'implantation d'un nouveau programme d'études. Le nombre de nouveaux cours à préparer dans le cadre d'une implantation varie d'un à trois parmi les personnes concernées pour la session d'automne 2024. De surcroît, 85 répondantes et répondants devaient préparer un cours qui était nouveau dans leur tâche, mais sans être nouveau dans le programme. Le nombre de nouveaux cours dans la tâche varie également d'un à trois chez le personnel enseignant concerné.

¹³⁸ Cette personne enseignait à la fois au régulier et à la formation continue.

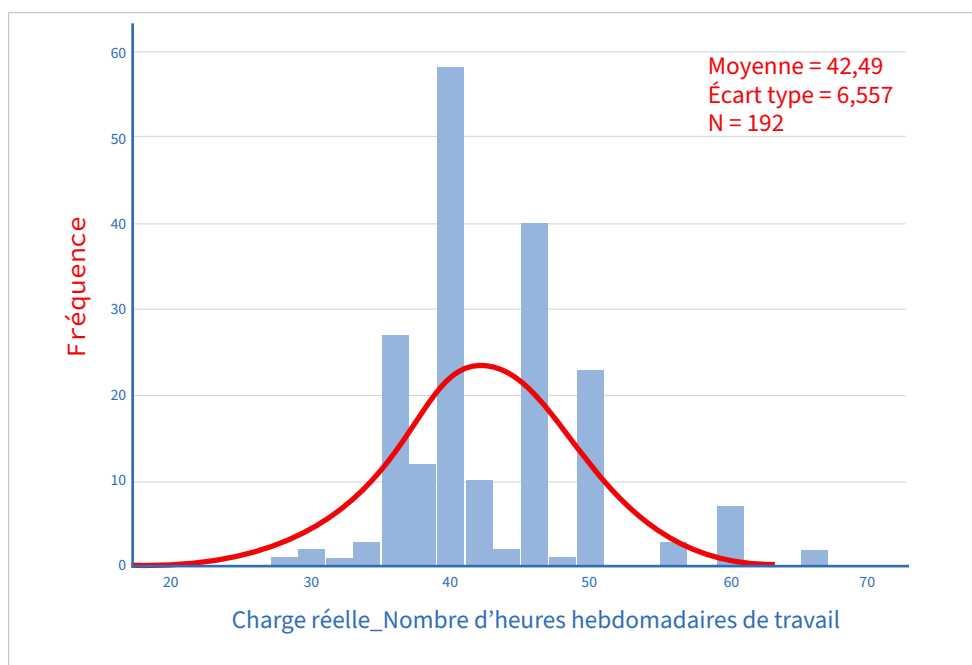
¹³⁹ Ces activités ne sont pas calculées dans la charge individuelle des enseignant.es (sauf pour les enseignant.es disposant d'une libération pour y participer – les *profs associés au processus*), mais elles s'inscrivent tout de même dans la charge prescrite. Le temps consacré à ces différentes tâches sera présenté dans le portrait de la charge réelle (section suivante).



Le portrait de la charge de travail réelle

Le nombre d'heures hebdomadaires de travail réalisé par les répondantes et répondants qui enseignent à temps plein est illustré par le graphique 19. À première vue, on constate la présence de plusieurs modes¹⁴⁰. Les réponses les plus fréquentes sont, dans l'ordre : 40 heures par semaine (29,7%), 45 heures par semaine (20,8%), 35 heures par semaine (13%) et 50 heures par semaine (12%). Seules quatre personnes (2,2%) estiment consacrer 32 heures ou moins à leur travail d'enseignement (soit entre 28 et 32 heures) en cours de session. En moyenne, **le personnel enseignant à temps plein estime plutôt travailler 42,5 heures par semaine**.

Graphique 19 : Distribution des répondantes et répondants selon le nombre d'heures de travail estimé pour une semaine « normale » de travail (en cours de session)



Le nombre « normal » d'heures travaillées par une enseignante ou un enseignant *pendant une semaine type en cours de session* est illustré par la distribution gaussienne des cas. Ainsi, la norme se situe clairement entre 35 et 50 heures par semaine, ce qui apparaît très étendu. La variabilité importante des réalités est d'ailleurs confirmée par un écart-type important (6,56).

Ces résultats sont validés par les réponses obtenues à une autre question, qui demande aux enseignantes et enseignants sondés le nombre d'heures travaillées *dans la dernière semaine*. Les résultats sont sensiblement les mêmes, alors que la moyenne obtenue est de 42,6 heures.

¹⁴⁰ Il s'agissait d'une question ouverte (sans choix de réponse).



Tableau 39 : Comparaisons entre le nombre d’heures de travail déclaré pour la dernière semaine et le nombre d’heures hebdomadaire estimé pour une semaine normale.

Nombre d’heures travaillées au cours de la dernière semaine (n=191)		Nombre d’heures de travail hebdomadaire (n=192)	
Moyenne	42,6	Moyenne	42,49
Médiane	42	Médiane	40
Mode	40	Mode	40
Écart-type	7,80	Écart-type	6,56

Une autre série de questions permet d’estimer le temps consacré par le corps enseignant aux différentes tâches qui composent leur charge de travail, et ce, aux différentes périodes caractéristiques de leur travail (rentrée, fin de session, etc.).

Le tableau 40 présente le nombre approximatif d’heures consacrées aux différentes tâches au cours de la semaine précédant l’enquête. Les réponses médianes et les réponses les plus fréquentes (modes) sont présentées dans le tableau, afin de brosser le portrait de la *semaine type* d’une enseignante ou un enseignant à temps plein. Cela permet d’estimer la charge de travail enseignante *au cours d’une semaine de travail dite « normale » en cours de session*, toujours pour une enseignante ou un enseignant à temps plein.

Tableau 40 : Temps moyen consacré à différentes tâches au cours de la dernière semaine (semaine « normale » en cours de session)

Q3 Au cours de la dernière semaine, à combien estimez-vous le temps que vous avez consacré à chacune des tâches suivantes? (n = 229)		
	Réponse médiane	Réponse la plus fréquente (mode)
Planification (incluant la préparation de cours)	5 à 9 heures	5 à 9 heures
Prestation de cours	10 à 14 heures	10 à 14 heures
Correction	5 à 9 heures	5 à 9 heures
Encadrement et suivi des étudiant.es	1 à 4 heures	1 à 4 heures
Organisation d’activités et de conférences	Aucune (0)	Aucune (0)
Rencontres et comités divers	1 à 4 heures	1 à 4 heures
Communications (autres qu’avec les étudiant.es)	1 à 4 heures	1 à 4 heures
Services adaptés	1 à 4 heures	1 à 4 heures



Ainsi, au cours d'une semaine « normale » en cours de session, les enseignantes et enseignants consacrent en moyenne cinq à neuf heures à la planification, dix à quatorze heures à la prestation de cours, cinq à neuf heures à la correction, une à quatre heures à l'encadrement des étudiantes et étudiants, une à quatre heures aux rencontres et comités divers, une à quatre heures aux communications diverses (autres qu'avec les élèves), et une à quatre heures aux services adaptés. Au total, en utilisant le point milieu de chacune des catégories de réponses, nous obtenons une semaine typique d'environ 38 heures de travail¹⁴¹.

Une autre série de questions permet d'évaluer le temps consacré aux différentes tâches pendant les *semaines intensives d'évaluation*. Comme le démontre le tableau 41, une enseignante ou un enseignant consacre en moyenne plus de 20 heures à la correction pendant les périodes intensives d'évaluation, plus cinq à neuf heures à la préparation des évaluations, d'une à quatre heures à la détection et à la gestion des cas de plagiat et d'une à quatre heures aux services adaptés.

Tableau 41 : Temps moyen consacré à différentes tâches pendant les périodes intensives d'évaluation

Q4	Normalement, pendant les périodes intensives d'évaluation (comme la mi-session) combien de temps consacrez-vous au total à chacune des tâches suivantes? (n = 233)	
	Réponse médiane	Réponse la plus fréquente (mode)
Correction	Plus de 20 heures	Plus de 20 heures
Préparation des évaluations	5 à 9 heures	5 à 9 heures
Détection et gestion des cas de plagiat	1 à 4 heures	1 à 4 heures
Services adaptés	1 à 4 heures	1 à 4 heures

De la même manière, les réponses permettent d'évaluer le temps consacré aux différentes tâches pendant les *débuts de session*. En moyenne, les enseignantes et enseignants consacrent plus de 20 heures à la planification et à la préparation de cours en début de session, auxquelles s'ajoutent cinq à neuf heures pour participer à des rencontres et comités divers, plus une à quatre heures pour organiser des activités spéciales.

¹⁴¹ Il s'agit d'une estimation qui ne tient pas compte des cas particuliers.



Tableau 42 : Temps moyen consacré à différentes tâches en début de session

Q5	Normalement, au début d'une session, combien de temps consacrez-vous au total à chacune des tâches suivantes? (n = 233)	
	Réponse médiane	Réponse la plus fréquente (mode)
Planification et préparation	Plus de 20 heures	Plus de 20 heures
Rencontres et comités divers	5 à 9 heures	5 à 9 heures
Organisation de sorties ou d'activités	1 à 4 heures	1 à 4 heures

Les résultats permettent aussi d'estimer le temps consacré aux différentes tâches pendant les *fins de session*. Les données montrent qu'à la fin d'une session, les enseignantes et enseignants consacrent plus de 20 heures à la correction (en excluant la détection du plagiat), de 10 à 14 heures à planifier et préparer la session suivante, de cinq à neuf heures à des rencontres et comités divers, d'une à quatre heures aux opérations et décisions liées au dépôt des notes finales, d'une à quatre heures au perfectionnement, ainsi qu'une à quatre heures à la détection et la gestion des cas de plagiat.

Tableau 43 : Temps moyen consacré à différentes tâches à la fin d'une session

Q6	Normalement, à la fin d'une session, combien de temps consacrez-vous au total à chacune des tâches suivantes? (n = 233)	
	Réponse médiane	Réponse la plus fréquente (mode)
Correction (excluant la détection du plagiat)	Plus de 20 heures	Plus de 20 heures
Planification et préparation de la session suivante	10 à 14 heures	10 à 14 heures
Rencontres et comités divers	5 à 9 heures	5 à 9 heures
Autres tâches liées à l'évaluation et au dépôt des notes finales	1 à 4 heures	1 à 4 heures
Perfectionnement	1 à 4 heures	1 à 4 heures
Détection et gestion des cas de plagiat	1 à 4 heures	1 à 4 heures

Finalement, les personnes sondées ont été questionnées sur le temps consacré au travail enseignant pendant les *vacances d'été*. Selon le tableau 44, la situation la plus fréquente (mode) chez le corps professoral est de consacrer l'équivalent de six à dix jours de travail environ à leurs tâches enseignantes pendant les vacances, soit environ une ou deux semaines au total. On constate toutefois que la « norme » est plutôt étendue autour du mode, soit entre l'équivalent de deux à cinq jours de travail environ (moins d'une semaine) à l'équivalent de 11 à 15 jours de travail (environ

trois semaines). On remarque également que certaines personnes consacrent l'équivalent de 15 jours ou plus à leurs tâches enseignantes pendant les vacances d'été, soit plus de trois semaines au total.

Tableau 44 : Répartition des répondantes et répondants selon le temps estimé consacré au travail pendant les vacances d'été

Q7 Pendant les vacances d'été, combien de temps consacrez-vous généralement aux tâches liées à votre travail d'enseignant.e? (n=233)		
	%	
L'équivalent d'une journée de travail ou moins – Quelques heures au total	12,9%	12,9%
L'équivalent de 2 à 5 jours environ – Une semaine ou moins au total	30,5%	78,2%
L'équivalent de 6 à 10 jours environ – Environ une semaine ou deux au total	36,5%	
L'équivalent de 11 à 15 jours environ – Environ 3 semaines au total	11,2%	
L'équivalent de 15 jours ou plus – Plus de 3 semaines au total	9%	9%
Total	100%	100%

Une dernière série de questions permet d'estimer le *temps consacré aux processus liés au cycle de vie des programmes*, comme l'actualisation et l'implantation de nouveaux programmes d'études.

Parmi les répondantes et répondants participant à l'*actualisation d'un programme d'études*, et qui ne sont pas libérés pour le faire, le temps consacré en moyenne à ces activités est de 2,7 heures par semaine¹⁴². Les réponses varient toutefois de façon importante. La grande majorité (70,8%) y consacre entre une et trois heures par semaine, mais le quart dit toutefois consacrer de quatre à sept heures par semaine aux tâches liées à l'actualisation de programme.

Les répondantes et répondants qui participent à l'*implantation d'un nouveau programme d'études* y consacrent pour leur part 5,9 heures par semaine en moyenne. Mais les réponses varient aussi de façon importante. Alors qu'environ la moitié (48,2%) y consacre entre une et trois heures de travail par semaine, une autre moitié (51,8%) consacre plus, voire beaucoup plus de temps à l'implantation d'un nouveau programme d'études. En effet, on constate qu'une proportion élevée d'enseignantes et d'enseignants travaille environ cinq heures (16,1%) ou environ dix heures (10,7%) par semaine pour réaliser des tâches dans le cadre de l'implantation d'un nouveau programme d'études. Certaines personnes (12,5%) déclarent même y consacrer plus de dix heures de travail par semaine!

¹⁴² Seules les réponses des enseignants n'ayant pas de libération ont été considérées à des fins de comparaison avec la charge prescrite (CI de la ci et «173 heures»).



En ce qui concerne le *temps consacré à préparer de nouveaux cours* (que ceux-ci soient liés à l'implantation d'un nouveau programme ou non) la moyenne se situe à 13,2 heures de travail par semaine. Cependant, les réponses varient aussi énormément, comme en témoigne le tableau 45. Ces écarts importants, ainsi que les valeurs extrêmes constatées, peuvent s'expliquer par le fait qu'une proportion non négligeable d'enseignantes et d'enseignants a plus d'un nouveau cours dans sa tâche. La valeur médiane (50/50) se situe à dix heures de travail par semaine pour préparer un nouveau cours.

Tableau 45 : Répartition des répondantes et répondants selon le nombre d'heures consacrées en moyenne chaque semaine à la préparation d'un ou de plusieurs nouveaux cours

Q75	Depuis le début de la session, à combien estimez-vous le nombre d'heures que vous consacrez en moyenne chaque semaine à la préparation d'un ou de plusieurs nouveaux cours dans votre tâche? (n=93)	
		%
	De 2 à 5 heures	24,7 %
	De 6 à 9 heures	18,4 %
	De 10 à 12 heures	20,4 %
	De 15 à 18 heures	16,0 %
	Environ 20 heures	12,9 %
	Plus de 20 heures	7,5 %

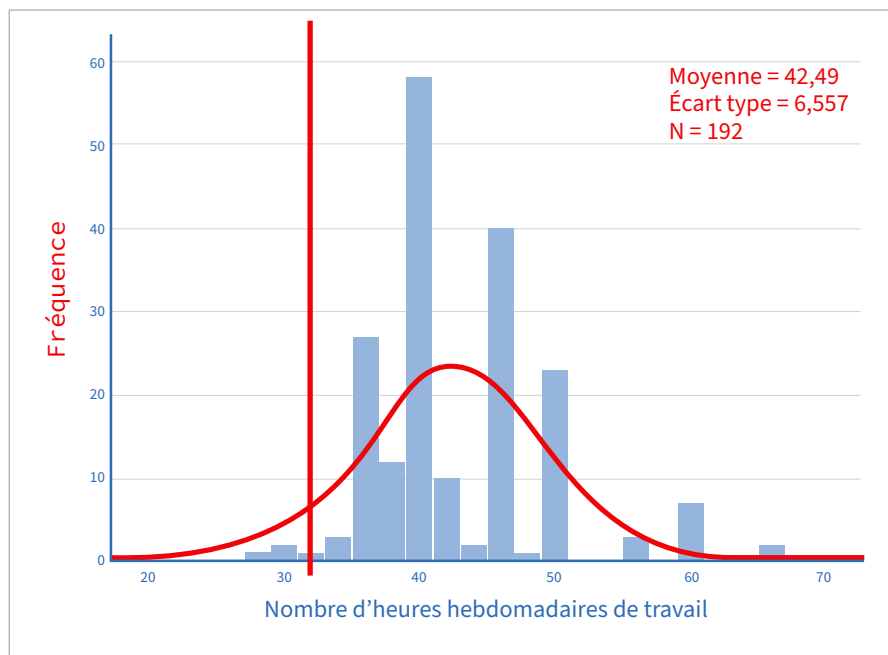
La comparaison entre la charge de travail prescrite et la charge de travail réelle

Cette section propose une série de comparaisons entre la charge de travail prescrite et la charge de travail réelle du personnel enseignant. On constate d'abord que le nombre de 32,5 heures de travail rémunérées et prévues au contrat de travail (illustré par la ligne verticale dans le graphique) est bien en deçà du nombre réel d'heures de travail des enseignantes et enseignants, alors que ce dernier se situe plutôt à 42,5 heures de travail en moyenne sur une base hebdomadaire.

La distribution des cas suit une courbe normale (graphique 20). Toutefois, on remarque également que cette « normalité » se distribue complètement à *droite* de la charge de travail prescrite. Ainsi, **la presque totalité des répondantes et répondants assument une charge de travail supérieure à la charge prescrite**. En comparaison, le temps de travail moyen se situe à près de deux écarts types du temps de travail prescrit. Autrement dit, le fait de travailler moins de 35 heures par semaine est « hors norme », au même titre que travailler plus de 50 heures par semaine¹⁴³. Dans les faits, la majorité (59%) des enseignantes et enseignants travaille entre 40 et 45 heures par semaine, et la « normalité » au sein du corps enseignant se situe de part et d'autre de la moyenne, soit entre 35 et 50 heures.

¹⁴³ Plusieurs raisons peuvent expliquer ces situations, mais il est important de souligner qu'il s'agit de l'exception, et non de la règle.

Graphique 20 : Distribution des répondantes et répondants selon le nombre d'heures de travail hebdomadaire réel estimé, comparée au nombre d'heures hebdomadaire prescrit (32,5 heures)



Plusieurs personnes participant aux groupes de discussion fournissent des exemples concrets de cette inadéquation entre la tâche demandée (prescrite) et la tâche réelle à accomplir, en partant du principe que le contrat de travail prévoit 32,5 heures par semaine dans la convention collective. On exprime aussi une inquiétude quant à une accumulation et une accélération des changements et des adaptations qu'ils demandent :

J'ai 126 étudiants qui me remettent chacun une dissertation explicative de 800 mots, ça me prend 30 minutes corriger leur dissertation... pour une bonne. Pour celle de 117 fautes, on s'entend, ça me prend beaucoup plus de temps. Donc, 126 copies à une demi-heure chaque, c'est 63 heures. Je suis supposé travailler 32,5 heures par semaine. Ce qui fait en sorte que j'en ai pour un peu moins de deux semaines pour corriger ça. Mais à l'intérieur du 32,5 heures, je donne 12 heures de cours par semaine, donc il faut soustraire ce temps-là, plus mon temps de réunions, plus le temps où j'encadre des étudiants. Fait que pour 126 copies, la politique d'évaluation des apprentissages me dit que j'ai trois semaines. Pis en plus, cinq heures de 173 h par semaine. Je fais quoi ? Je ne vais pas à mes réunions ? Je vais me le faire dire si je ne vais pas à mes réunions. Puis, si je dépasse mon délai pour la correction, je vais me le faire dire aussi. Délai de correction qui, par ailleurs, est le même, même si je peux prouver statistiquement que j'ai plus d'étudiants par classe que j'en avais quand cette politique-là a été rédigée. Donc, il y a une incohérence.



La charge prescrite et la charge réelle peuvent aussi être comparées à partir du temps consacré aux différentes tâches qui correspondent aux paramètres inclus dans la formule du calcul de la charge individuelle. Il convient d'abord de rappeler la formule du calcul de la CI telle que décrite dans la convention collective 2023-2028 :

$$CI = 1,2 \text{ HC} + 0,9 \text{ HP} + 0,04 \text{ PES} + 0,01 \text{ NES (si NES} \geq 75) + 0,1 \times (\text{NES} - 160)^2 \text{ si NES} > 160$$

Les différents paramètres utilisés dans la formule (HC, HP, PES, NES) sont définis dans la convention collective. Voici quelques comparaisons avec les résultats pour chacun des volets de la tâche, tels que présentés dans la convention collective :

Les tâches liées au volet 1

Le *facteur HC* représente le nombre d'heures-contact (présence en classe). Théoriquement, il correspond au temps qui est alloué pour la *prestation des cours, stages ou laboratoires*. Les résultats de l'enquête montrent que les enseignantes et enseignants consacrent effectivement 10 à 14 heures en moyenne à la prestation de cours, stages ou laboratoires chaque semaine, ce qui correspond au facteur HC calculé dans la tâche et au nombre d'heures de cours inscrites à l'horaire de l'enseignante ou l'enseignant.

Le *facteur HP*, parfois appelé facteur « préparation », varie en fonction du nombre de cours différents attribués à une enseignante ou un enseignant. Théoriquement, il correspond au temps qui est alloué pour la *préparation de cours différents*. Le portrait brossé par les résultats de l'enquête démontre que les enseignantes et enseignants consacrent en moyenne cinq à neuf heures par semaine à la préparation de cours pendant une semaine de travail *en cours de session*, alors que le nombre moyen de cours différents qui se situe à deux.

Il faut toutefois prendre en considération le fait que les enseignantes et enseignants consacrent *aussi* un nombre important d'heures à la préparation et à la planification en dehors de la session, soit lors des périodes plus propices à cette tâche (comme le début de session, la fin de session, ou les vacances d'été). Les données démontrent en effet que **les enseignantes et enseignants consacrent une quantité non négligeable de temps à ces tâches en profondeur en début de session (plus de 20 heures), en fin de session (10 à 14 heures) ainsi que pendant les vacances d'été (l'équivalent de six à dix jours ou une à deux semaines de travail en moyenne)**. Ce temps vient donc *s'ajouter* au temps consacré à la préparation lors d'une semaine de cours « normale ».

De la même manière, le *temps consacré à préparer de nouveaux cours* n'est pas considéré dans le facteur HP de la formule de la charge individuelle (comme cela a été avant 1983, grâce à un facteur de 0,5 pour l'adaptation d'un cours). Or, les données montrent que les enseignantes et enseignants qui ont au moins un nouveau cours dans leur tâche y consacrent en moyenne 13,2 heures de travail par semaine. Cela **dépasse largement les heures prévues pour la préparation d'un cours par le facteur HP dans le calcul de la CI**.

Finalement, le *facteur PES* (période-étudiants-semaine) varie en fonction du nombre d'élèves et le *facteur NES* (nombre-étudiants-semaine) a été introduit dans la convention collective de 1989 à 1991 afin de mieux tenir compte de l'encadrement et de la correction, mais sa valeur dans le calcul de la CI est minime comparativement à celui du facteur PES. Théoriquement, les facteurs PES et NES correspondent donc ensemble au temps qui est alloué pour l'évaluation, la correction et l'encadrement des étudiantes et étudiants.



Sur ce point les données récoltées permettent de brosser le portrait suivant:

- Pendant une *semaine typique* en cours de session, le personnel enseignant consacre en moyenne cinq à neuf heures à la correction, une à quatre heures à l'encadrement, et une à quatre heures aux services adaptés;
- Pendant les *semaines intensives d'évaluation*, le personnel enseignant consacre en moyenne cinq à neuf heures à la préparation des évaluations, plus de 20 heures à la correction, auxquelles s'ajoutent une à quatre heures pour la détection et la gestion des cas de plagiat, d'une à quatre heures à l'encadrement, et une à quatre heures pour les services adaptés;
- Pendant les *fins de session*, le personnel enseignant consacre en moyenne plus de 20 heures à la correction (en excluant la détection du plagiat), de cinq à neuf heures à des rencontres et comités divers, d'une à quatre heures à l'encadrement, d'une à quatre heures aux opérations et décisions liées au dépôt des notes finales, et une à quatre heures à la détection et la gestion des cas de plagiat.

Les tâches liées au volet 2 et aux 173 heures

Le temps alloué pour contribuer aux processus liés au *cycle de vie des programmes* fait partie du volet 2 de la tâche enseignante. Il ne figure toutefois pas dans la formule du calcul de la charge individuelle, sauf dans le cas d'une libération accordée. Le temps consacré à ces activités par le personnel enseignant non libéré s'inscrit tout de même dans la charge de travail prescrite.

Dans la pratique, les enseignantes et enseignants non libérés pour une activité liée au cycle de vie des programmes la déclarent dans « les 173 heures ». Selon l'interprétation la plus courante, une fois réparti sur toutes les semaines travaillées dans une année, le temps imparti pour ces activités devrait équivaloir à environ quatre heures de travail par semaine¹⁴⁴.

Les données montrent que le temps consacré aux activités d'*actualisation de programme* est de 2,7 heures par semaine en moyenne. Toutefois, les réponses varient de façon importante. Le quart des enseignantes et enseignants concernés y consacre plutôt de quatre à sept heures par semaine.

Le temps consacré à l'*implantation d'un nouveau programme d'études* est quant à lui de six heures par semaine en moyenne pour le personnel enseignant concerné. Les situations varient aussi de façon importante. Mais on constate que la moitié (51,8%) des enseignantes et enseignants y consacre plus de cinq heures par semaine et que près du quart y consacre environ dix heures, ou même plus de dix heures de travail par semaine (respectivement 10,7% et 12,5%).

¹⁴⁴ Cependant d'autres estiment que, puisque les activités liées aux 173 heures se font durant les périodes où il y a des cours (en plus des semaines «0» et de la semaine de lecture). Selon cette interprétation, cela équivaldrait davantage à cinq (5) heures de travail par semaine au cours de la session.



Or, il n'y a pas que les processus liés au cycle de vie des programmes qui sont concernés. Plusieurs autres activités font aussi partie des 173 heures. S'ajoutent ainsi l'ensemble des réunions, des activités de recrutement et d'encadrement des élèves, des conférences, et tout un ensemble d'activités et tâches connexes propres à chaque programme ou domaine d'études (discipline). **On peut donc aisément valider l'impression qu'ont les enseignantes et enseignants de consacrer plus de temps que ce qui est prévu par la convention collective à l'ensemble des activités reconnues dans les 173 heures.** Il ne s'agit pas d'une simple perception, mais d'un fait si on se fie au temps de travail déclaré par les répondantes et répondants pour l'ensemble de ces activités mesurées par le questionnaire.

Ainsi, même si un effort est fait pour diminuer les autres tâches connexes (pendant une implication dans une actualisation de programme, par exemple) il n'est pas possible de les réduire suffisamment pour compenser le travail occasionné par l'engagement requis par un tel processus. Cette situation est bien illustrée par ces propos formulés lors des groupes de discussion :

«Pratiquement, ça ne rentre pas. Je me souviens d'être entré dans le bureau de ma DA, les larmes aux yeux en train de dire : « Je ne peux plus inventer de temps ». Moi, je vois ça, le 173 heures, comme un permis d'abuser. Elle a réussi, avec un calcul du 173 heures, à me dire que ça rentre, parce qu'elle l'étendait sur un maximum de semaines, mais ce n'est pas vrai que ça se passe là. Je vois ça comme un genre de sac à surprise que la direction peut tout le temps nous sortir. »

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS



L'analyse se concentre sur les principaux objectifs de l'enquête : quantifier la surcharge de travail réelle, identifier les sources de la surcharge et évaluer les impacts de cette dernière.

Une surcharge quantitative bien réelle

L'analyse des résultats montre que le sentiment de surcharge ressenti par le personnel enseignant n'est pas uniquement basé sur des perceptions, mais qu'il est aussi le fruit d'une surcharge de travail bien réelle, ce qui vient valider notre hypothèse. En effet, en se basant sur une charge prescrite de 32,5 heures, la charge réelle des enseignantes et enseignants dépasse objectivement la charge prévue au contrat de travail.

Il est aussi ardu de mesurer précisément la quantité excédante de travail du personnel enseignant en raison de la grande diversité des situations. Cela dit, il reste toutefois possible d'estimer **la surcharge de travail moyenne du corps enseignant**.

Ainsi, en utilisant la référence usuelle de 32,5 heures, la quantité excessive de travail est évaluée à **dix heures de travail excédentaire par semaine en moyenne** chez les enseignantes et enseignants à temps complet du Cégep de Sainte-Foy, puisque la charge de travail réelle est en moyenne de 42,6 heures par semaine parmi les personnes sondées.

Ces résultats concordent par ailleurs avec ceux de l'étude réalisée en 2024 par deux chercheuses de l'UQAM. Selon cette étude, 50,3 % des personnes interrogées du collégial travaillent entre 35 et 45 heures par semaine, 24,3 % travaillent entre 44 et 55 heures et 9,7 % travaillent plus de 55 heures par semaine¹⁴⁵.

Cette estimation d'une surcharge quantitative réelle est aussi cohérente avec les données récoltées sur la perception de réaliser du temps supplémentaire. Rappelons que les enseignantes et enseignants sont nombreux à avoir l'impression de faire du temps supplémentaire, alors que près des trois quarts (73,4 %) des répondantes et répondants ont l'impression d'en faire souvent, sinon la plupart du temps, et que cette perception persiste lorsqu'on leur demande explicitement de répartir les heures travaillées sur l'ensemble de l'année scolaire.

Rappelons également qu'il est courant pour le corps enseignant de travailler le soir et la fin de semaine, alors que la moitié (51,9 %) travaille souvent ou la plupart du temps le soir, et que la majorité (59,4 %) travaille souvent ou la plupart du temps la fin de semaine. Il en va de même

¹⁴⁵ Mélanie Trottier, Mélanie Lefrançois et Élise Villeneuve, Fiche synthèse : *Transformations du travail d'enseignement postsecondaire dans l'après pandémie : quelles ressources, quels besoins ?*, p. 43.



pour les vacances d'été: la moitié (50,7%) des répondantes et répondants travaillent souvent ou la plupart du temps pendant les vacances d'été, alors que seul 1,7% ne travaille jamais pendant cette période. Le temps consacré au travail pendant les vacances varie de façon importante, mais la situation la plus répandue (le mode) parmi le personnel enseignant est de consacrer l'équivalent de six à dix jours de travail environ à ses tâches enseignantes pendant les vacances d'été – soit l'équivalent d'environ une ou deux semaines de travail. Cela concorde aussi avec les résultats de l'étude réalisée en 2024 par les chercheuses de l'UQAM, puisqu'on y apprend que 48,3% des enseignantes et enseignants travaillent souvent ou toujours durant leurs vacances¹⁴⁶.

La même recherche rapporte que la quasi-totalité des participantes et participants témoignent d'un alourdissement de la charge de travail, en raison des multiples transformations de l'enseignement. Il en va de même pour les personnes qui ont participé aux groupes de discussion de la présente enquête. Plusieurs enseignantes et enseignants d'expérience ont alors témoigné de **l'alourdissement progressif de la tâche, qui ne se reflète pas dans la formule de calcul de la CI**, celle-ci étant basée uniquement sur la charge d'enseignement et le nombre d'élèves, sans prendre en compte le volet 2 et les 173 heures.

En ce sens, l'analyse de l'évolution du calcul de la CI et les comparaisons faites à partir de tâches typiques permettent de conclure que **la formule a si peu changé que la valeur de la CI est restée à peu près la même depuis 1989. Cependant, les conditions d'exercice de la profession ont énormément évolué depuis cette époque**, comme cela a été démontré à maintes reprises, notamment dans le présent rapport.

L'arrivée des « 173 heures » en 2002 marque un moment décisif dans l'exercice de la profession, mais tout porte à penser que les tâches liées au volet 2 et les autres tâches connexes ont depuis pris une ampleur considérable dans la charge de travail du personnel enseignant. En effet, il ne semble plus possible de comprimer les tâches du volet 2, et plus largement celles associées aux 173 heures, à l'intérieur des paramètres actuels du calcul de la CI, qui est basé sur un total de 32,5 heures.

Le travail lié au cycle de vie des programmes occasionne une accélération du rythme de travail de plusieurs équipes simultanément. Cela génère une surcharge de travail qui n'est pas reconnue, ce qui engendre de la frustration et un sentiment d'injustice, comme nous le verrons plus loin. La collégialité est importante aux yeux des enseignantes et enseignants qui préfèrent avoir leur mot à dire sur l'implantation des programmes, plutôt que de se voir imposer la vision du ministère ou de la direction, mais l'absence de libération et le manque de temps génèrent une surcharge, réelle et émotionnelle:

¹⁴⁶ Mélanie Trottier, Mélanie Lefrançois et Élise Villeneuve, Fiche synthèse : *Transformations du travail d'enseignement postsecondaire dans l'après pandémie : quelles ressources, quels besoins ?*, p. 44.



Nous, on rentre en élaboration à l'automne. Mais ils n'ont rien dégagé. Il y a juste trois profs associés qui font l'élaboration de programme, mais tous les profs sont impliqués. C'est tout le temps de la tâche rajoutée, mais ça va être fait. «Élaguez votre plan de travail». Mais tu veux qu'on élague quoi dans le plan de travail? On va quand même faire les portes ouvertes. On a des concours, on va les faire pareil. Les étudiants, on veut leur organiser des activités, ça fait partie de notre ADN en [nom du département supprimé pour assurer la confidentialité] de faire des projets. On veut que nos étudiants aient un sentiment d'appartenance et on veut continuer ça.

Dans le contexte où les enseignantes et enseignants peinent déjà à assumer l'ensemble des tâches liées au volet 1 à l'intérieur des 32,5 heures, en raison des nombreuses évolutions sociales et technologiques qui ont aussi transformé la profession, **le temps nécessaire consacré par le personnel enseignant aux tâches liées au volet 2 ou aux 173 heures les pousse plutôt à devoir compresser les tâches du volet 1, et parfois même à se délester de certaines d'entre elles, pour pouvoir assumer l'ensemble des responsabilités qui leur incombent sous le vocable des « 173 heures »¹⁴⁷.**

De plus, la convention collective prévoit que 80 % des 173 heures doivent servir aux activités pédagogiques (volet 1) qui sont généralement les activités que les enseignantes et enseignants préfèrent parce qu'elles donnent du sens à leur travail. Les autres 20 % doivent servir aux activités liées au programme (volet 2) incluant les évaluations, les révisions, les élaborations et les actualisations de programme. Or, l'enquête a mis en lumière le fait que cette proportion (80 % - 20 %) s'est progressivement inversée au fil du temps.

Le fait aussi de se faire dire «faites-en moins pour que ça rentre dans les 173 heures», ben c'est comme si on nous dit de se limiter dans notre implication dans notre milieu de vie. Mais il y a des comités qui m'intéressent, mes collègues aussi, mais là, ça ne rentrera pas. C'est comme de freiner l'engouement et l'enthousiasme qu'on pourrait avoir dans notre travail. Je trouve ça désolant.

Une tâche prescrite floue qui ajoute à la surcharge de travail réelle

Comparer la charge réelle à la charge prescrite n'est pas aussi simple qu'il n'y paraît, notamment en ce qui concerne le choix d'un dénominateur commun pour la charge prescrite à des fins de comparaison. D'une part, la convention collective prévoit une disponibilité de 32,5 heures par semaine, mais elle mesure d'autre part la tâche enseignante à partir de la formule de la CI, qui, elle, est basée sur 40 « unités » par session (et 80 « unités » par année) qui furent autrefois des heures, comme l'a montré la revue de la littérature. Il y a également d'autres interprétations possibles de la charge de travail prescrite. Cela se reflète par ailleurs dans les perceptions de la tâche prescrite et des attentes.

¹⁴⁷ D'après le sondage Vivness (2024) produit par le Collège, 62 % des enseignant.es estiment que les objectifs reliés à leur travail étaient réalistes.



En ce qui a trait au nombre d'heures de travail attendu, la barre des 32,5 heures par semaine constitue la référence pour la majorité (70 %). Cette perception est soutenue par une interprétation de la convention collective, qui prévoit 32,5 heures de disponibilité par semaine. Cela représente aussi le nombre d'heures pour lequel le corps professoral est rémunéré formellement, tel que détaillé sur les talons de paies du personnel enseignant à temps plein.

Mais d'autres considèrent que la barre se situe plutôt à 40 heures de travail par semaine. Cette perception provient sans doute d'une certaine interprétation de la convention collective, puisque la formule du calcul de la CI est basée sur 40 unités de travail (40 unités par session et 80 unités par année pour une charge à temps complet). Or, comme souligné dans la problématique, la cible de 40 unités de CI fut effectivement liée à un nombre d'heures par semaine au départ. Ce n'est que dans la deuxième convention collective du personnel enseignant au collégial que les heures seront converties en « unités », ainsi réduites à des paramètres du calcul de la CI. Suivant cette logique, il aurait ainsi toujours été attendu que le corps enseignant collégial travaille 40 heures par semaine. Toutefois, la décision de remplacer les heures par des unités de CI, ne permet plus ce type de comparaison et invalide par le fait même cette interprétation.

Pour quelques personnes encore, la tâche enseignante est une tâche annuelle, à l'instar de plusieurs emplois professionnels. Cette perception peut elle aussi être soutenue par une interprétation concurrente de la charge prescrite dans la convention collective, qui estime que le nombre d'heures attendu est indéterminé, mais implique *un minimum de 32,5 heures de disponibilité* par semaine à garantir au Collège pendant l'année scolaire. Cette charge prescrite illimitée serait aussi implicitement attendue par la reconnaissance du rangement 23. La charge prescrite serait ainsi *non quantifiable*. Or, aucune attente claire n'est formulée en ce sens dans le contrat de travail des enseignantes et enseignants.

À défaut de pouvoir interpréter hors de tout doute raisonnable la tâche prescrite, **le dénominateur commun de 32,5 heures par semaine a été retenu à des fins de comparaison pour la présente analyse. Comme il s'agit de la seule référence à un nombre d'heures de travail qui figure dans la convention collective, que cela représente la référence la plus répandue parmi les personnes sondées, et également le nombre d'heures inscrit sur les talons de paies, cela nous semble la référence la plus juste à adopter pour notre analyse.**

Il est maintenant manifeste que la confusion observée dans la perception des attentes est basée sur un flou réel, qui s'inscrit entre autres dans différentes interprétations de la convention collective.

L'analyse des résultats confirme également la présence d'un flou important dans la perception des tâches liées au volet 1, au volet 2 et aux 173 heures. Rappelons à cet effet que les enseignantes et enseignants différencient difficilement les tâches et qu'il y a un chevauchement important entre le volet 2 et les 173 heures. Il s'agit d'une perception qui est « faussée », mais qui ne peut toutefois pas être invalidée complètement, puisqu'elle s'alimente en partie des pratiques instituées au Cégep de Sainte-Foy, et de certaines imprécisions (voire de contradictions) dans la convention collective. Les différentes interprétations possibles de la convention au sujet des 173 heures alimentent donc aussi le flou entourant les attentes. C'est la même chose en ce qui concerne le faible taux de compréhension de la formule de calcul de la CI parmi le personnel enseignant.



Ainsi, le faible taux de compréhension généralisé des enseignantes et enseignants en ce qui concerne la charge prescrite est assurément un facteur qui alimente le sentiment de surcharge.

Le fait que le formulaire permettant de rendre compte des 173 heures inclut un amalgame de tâches de tout acabit (relevant sans distinction du volet 1 et du volet 2) est aussi problématique. Sur ce point, la convention collective distingue clairement le volet 1 du volet 2 de la tâche enseignante. Mais en ce qui concerne la reconnaissance du temps de travail (les 173 heures), la convention n'invalide pas complètement la perception selon laquelle les tâches du volet 2 sont comptabilisées dans les 173 heures.

Alors que plusieurs manifestent l'impression de faire beaucoup plus que les 173 heures requises, et que ce n'est pas reconnu, le manque de clarté des attentes en lui-même et le manque de reconnaissance qui s'en suit alimentent encore davantage le sentiment de surcharge du personnel enseignant. Plusieurs ressentent de la frustration et on exprime parfois même l'idée que ce flou soit *volontairement entretenu* par la direction. La plupart des enseignantes et enseignants ressentent de la pression pour assumer de plus en plus de tâches et de responsabilités *connexes* à l'enseignement: « On sent une pression à chaque fois qu'il arrive de quoi, si on dit qu'on n'a pas le temps: *«c'est dans le 173 heures»* ».

Le manque de balises claires et la sous-évaluation de la charge de travail entourant les « 173 heures » ont d'ailleurs été identifiés dans l'analyse faite par le GRISMT en 2010. Le rapport conclut que « ce qui à l'origine devait être un moyen de reconnaître les heures de travail réellement travaillées se traduit par une augmentation de la tâche pour les enseignants¹⁴⁸ ». Cette affirmation fait référence à l'esprit de l'entente sur les 173 heures, qui se trouve dans l'article 8-3.03 de la convention collective, qui stipule que les 173 heures devraient se faire « à même ses trente-deux virgule cinq (32,5) heures de disponibilité » et « sans augmenter la tâche des enseignantes et enseignants de cégeps ».

L'analyse de l'évolution du calcul de la CI a permis de conclure que la formule pour une tâche « normale » ou typique a si peu changé que la valeur de la CI est restée sensiblement la même depuis 1989. C'est tout ce qui entoure la charge d'enseignement qui a changé, incluant l'arrivée des « 173 heures » (en 2002) qui semblent avoir gonflé depuis.

Bref, à la question de savoir si la surcharge est réelle, nous pouvons conclure que oui, puisque les résultats quantitatifs et qualitatifs de l'enquête ont permis de décrire de façon détaillée la tâche accomplie par les enseignantes et enseignants. Nous pouvons aussi valider l'hypothèse selon laquelle **le sentiment de surcharge ressenti repose sur une surcharge de travail réelle, mais qu'il est aussi alimenté par des perceptions liées à la charge de travail, notamment par des attentes qui ne sont pas claires.**

Devant une convention collective contradictoire, ou à tout le moins imprécise, concernant la charge de travail attendue (ou charge prescrite), il n'est pas étonnant de constater que les attentes formelles et informelles apparaissent aussi floues pour le corps enseignant:

¹⁴⁸ GRISMT, *Démarche d'accompagnement à l'intervention préventive en santé mentale au travail* – Cégep de Sainte-Foy, p. 9.



Pour la direction, préparer un cours, c'est combien de temps? Je veux dire cette session-ci, j'ai un PVRTT, je donne mes cours, j'ai une libération, puis il me restait environ quatre heures par semaine pour préparer mes cours. Je n'ai pas pu le faire avec quatre heures pour deux préparations, et ça, c'est sans compter les corrections. Ça ne marche pas.

Là j'ai dit non, ça ne rentre pas, je l'ai compté que ça n'arrivait pas dans la libération octroyée. Je suis allée chercher le chiffre au SDPI (Service du développement pédagogique institutionnel). Je montre que ça dépasse le nombre d'heures. Et vous savez, ce que la directrice adjointe m'a dit: «Où t'as pris ça, ces chiffres-là? Ah oui, mais vous avez un salaire annuel, il n'y a pas d'heures associées à ça.» QUOI? Sur le moment, je suis restée bête un peu. J'ai dit: «On travaille 32,5 heures par semaine.» Elle a dit: «Oui, mais personne ne les fait, les 32,5 heures par semaine.» Je suis tombée en bas de ma chaise. Elle est en train de me dire que son attente comme directrice adjointe, parce que j'ai un salaire annuel, je travaille n'importe combien d'heures tant qu'il y a de la demande. C'est nous autres qui passent pour des pas fins, parce qu'on n'a pas offert d'aide. Mais on n'a pas les ressources pour l'offrir.

Les sources de la surcharge

L'analyse des résultats permet d'identifier les principales sources de la surcharge chez le corps enseignant. Tout d'abord, soulignons que la quantité excessive de travail en elle-même, comme démontrée précédemment, constitue une dimension importante du sentiment de surcharge ressenti. Pour ainsi dire, la surcharge alimente le sentiment de surcharge. Cela va de soi. Il en va de même pour les attentes qui ne sont pas claires sur le plan de la charge prescrite (le nombre d'heures attendu) et sur le plan de la charge attendue respectivement pour le volet 1, le volet 2 et les 173 heures.

Mais la littérature insiste sur le fait que la surcharge de travail est en grande partie un *sentiment subjectif*. Un *sentiment de débordement*, qui peut être légitimé en démontrant l'existence d'un lien entre le sentiment ressenti et une surcharge réelle de travail, comme cela a été fait. Mais il faut aussi s'intéresser aux perceptions de la charge de travail pour saisir entièrement le sentiment de surcharge ressenti par le personnel enseignant.

Globalement, les résultats ont démontré que **la norme est de se sentir surchargé** parmi le corps enseignant du Collège, puisque la grande majorité (80 %) des personnes sondées se reconnaissent dans cette affirmation¹⁴⁹. Il est aussi « normal » d'avoir le sentiment de devoir travailler très fort (89,3 %) et de devoir travailler à une cadence élevée pendant de longues périodes (81,5 %).

¹⁴⁹ La norme au sens sociologique et statistique se situe à 80 %.



Les sources de surcharge dans la charge de travail perçue

Les exigences du travail enseignant: entre intensité et complexité

Comme l'indique la littérature sur le sujet, la surcharge de travail est alimentée par la perception des exigences propres au travail, notamment en ce qui concerne l'intensité et la complexité du travail à réaliser.

En ce sens, les réponses au sondage révèlent que plus de 80 % des personnes sondées ressentent une charge de travail intense ou très intense au quotidien, ce qui suggère que la « norme » est de se sentir surchargée.

Mais la complexité élevée du travail enseignant et la surcharge cognitive qui l'accompagne souvent sont les principaux facteurs qui alimentent la surcharge ressentie par les enseignantes et enseignants.

En effet, le travail enseignant apparaît très complexe, alors que la complexité moyenne est évaluée à neuf sur dix par l'ensemble des répondantes et répondants. De même la surcharge cognitive est importante, alors que la majorité la ressent souvent ou la plupart du temps. Le fait de devoir se concentrer intensément pendant de longues périodes et de devoir gérer des imprévus sont les facteurs qui ont le plus grand impact sur la charge cognitive des enseignantes et enseignants. Le fait de devoir traiter des demandes de dernière minute et d'être fréquemment interrompus dans la réalisation des tâches sont aussi des facteurs importants de la surcharge cognitive.

Plusieurs éléments identifiés dans la problématique sont illustrés par les échanges en groupes de discussion et permettent de comprendre les sources de la complexification progressive du travail enseignant: les différentes réformes dans le réseau collégial (dont l'introduction de l'approche programme), l'hétérogénéisation de la population étudiante qui présente de plus en plus de besoins, la multiplication des outils technologiques et de communications (incluant l'apparition récente de l'intelligence artificielle), la multiplication des comités et des tâches connexes, la perte de soutien administratif au fil du temps¹⁵⁰.

Le fait que le travail exige parfois de traiter des demandes contradictoires doit aussi être considéré comme facteur de surcharge cognitive à surveiller, car, même s'il semble moins préoccupant à première vue, il décrit la situation de la majorité du personnel enseignant du Collège. L'exemple le plus frappant qui ressort des groupes de discussion est probablement la directive de mettre l'accent sur l'enseignement d'un côté, tout en multipliant les convocations à des réunions liées au cycle de vie des programmes de l'autre. Dans le même ordre d'idées, on invite d'une part les départements à élaguer leur plan de travail pendant les activités liées au cycle de vie des programmes, tout en imposant de nouveaux chantiers ou de nouvelles priorités à inclure au plan de travail, d'autre part.

¹⁵⁰ Enseigner au collégial... Portrait de la profession et Rapport du GRISMT, Démarche d'accompagnement à l'intervention préventive en santé mentale au travail – Cégep de Sainte-Foy.



La charge émotionnelle liée au travail enseignant

Le portrait global de la surcharge émotionnelle ressentie par le personnel enseignant semble moins préoccupant au premier abord, mais cette forme de surcharge n'est pas négligeable. En effet, les résultats révèlent un profil inquiétant : le quart (24,9 %) des enseignantes et enseignants ressentent souvent ou la plupart du temps une surcharge émotionnelle en lien avec leur travail. Les indicateurs inspirés par la littérature sur les facteurs de surcharge émotionnelle ont permis de les identifier et d'estimer leur poids respectif dans la (sur)charge émotionnelle ressentie par les enseignantes et enseignants.

Le principal facteur de surcharge émotionnelle chez les enseignantes et enseignants est le fait de manquer de temps pour réaliser leurs tâches de façon satisfaisante. Cela fait partie du quotidien pour plus de 80 % des personnes sondées, ce qui représente donc « la situation normale » d'une enseignante ou d'un enseignant au Cégep de Sainte-Foy. Mais bien qu'il puisse être considéré « normal » de manquer de temps quand on enseigne au cégep, la littérature indique que cela a un impact important sur la charge émotionnelle liée au travail.

À force de faire plein de tâches connexes, on dirait qu'on n'est pas capable de peaufiner nos cours à notre goût comme on voudrait. [...] quand t'es tout le temps dans l'urgence à gérer toutes sortes d'autres affaires, on dirait que t'as pas le temps de faire ta job principale qui est d'être prof.

Le même constat a été fait en ce qui concerne les tâches répétitives, qui représentent le deuxième facteur responsable du sentiment de surcharge émotionnelle ressenti par le corps enseignant. Devoir réaliser des tâches répétitives (telle la correction) peut être considéré comme « normal », mais cela a un tout de même un impact important sur la charge émotionnelle. L'autre facteur ayant un impact important sur la charge émotionnelle est le fait de devoir gérer des urgences et des imprévus, qui fait partie du lot quotidien de la grande majorité.

Ce n'est pas toujours le travail en lui-même qui occasionne du stress ou des symptômes cognitifs, mais parfois aussi la manière de travailler. Le manque de temps, le sentiment d'urgence, les interruptions fréquentes, les tâches répétitives ainsi que la multiplication et la complexification des tâches liées aux technologies sont autant d'éléments problématiques soulevés par Sonia Lupien dans son ouvrage sur le stress au travail, afin de démontrer la fragmentation progressive du travail, et qui viennent accentuer la charge mentale et émotionnelle.

Ce phénomène est bien illustré par certains propos exprimés lors des groupes de discussion :

Le nombre d'années passant, je réalise que je suis devenue de moins en moins productive. Donc, je travaille un nombre croissant d'heures pour être de moins en moins productive, ce qui me pousse à travailler encore plus. Et une des raisons à ça, c'est vraiment la distinction entre le travail en surface et le travail en profondeur. Et la connexion et l'organisation du travail ne nous permettent plus de faire du travail en profondeur. On n'a plus accès à des lieux et à des espaces pour faire du travail en profondeur et c'est un des éléments majeurs du sentiment de surcharge.



Si je parle de la lourdeur de la tâche, moi, qui sors de l'hôpital bloc opératoire, qui ai eu les primes COVID, j'arrive ici, première année. En fait, j'ai passé l'année à étudier, à travailler quand moi je suis habituée d'être payée à taux et demi ou double quand je fais de l'overtime. [...] je suis encore en train de me dire «je retourne-tu à l'hôpital, ce n'était peut-être pas si pire que ça finalement». Mais j'aime être avec les jeunes et enseigner. [...] Je reviens l'an prochain pour voir si j'aime assez ça pour ne pas démissionner. Vous essayez de donner espoir aux nouveaux profs «Ça vaut la peine, tu vas voir, ça va payer». La tâche réelle, ce n'est pas comme ça qu'elle a été présentée au début, et une chance parce que je ne pense pas que grand monde viendrait. Et apprendre toute la paperasse, les réunions, les comptes rendus, ça devient une source de stress. Je n'ai jamais été stressée comme ça. En fait, j'ai braillé toutes les semaines en demandant à mon chum pourquoi il m'avait encouragé. Je me disais que j'étais ben mieux quand j'étais sur call pendant la nuit.

Par ailleurs, le travail en profondeur permettrait de diminuer le stress et le sentiment de surcharge. Mais pour y parvenir, l'attention ne doit pas être constamment fragmentée, comme c'est de plus en plus le cas :

Puis, tu sais, être bon dans le travail qu'on fait, ça veut aussi dire des fois regarder le plafond pendant une heure, puis on n'a pas rien fait pendant ce temps-là. C'est important des fois d'être juste dans la réflexion. De réfléchir à une approche, changer nos idées préconçues. Sinon, j'ai l'impression qu'on fait juste tout le temps rénover un vieux bâtiment au lieu de se remettre en question.

Des attentes floues et difficiles à combler

Nous avons déjà montré que la tâche prescrite reste vague et difficile à définir, tant dans la mesure que dans les perceptions et les interprétations de la convention collective, ce qui crée un flou important autour des attentes. Cette section vient développer la proposition selon laquelle le manque de clarté dans les attentes alimente le sentiment de surcharge de travail du personnel enseignant.

Si la majorité des personnes sondées considère que les attentes de la direction sont plutôt claires, l'analyse des résultats montre que plusieurs ont une perception plutôt négative de leur réponse personnelle aux attentes. En effet, moins de la moitié (46,8 %) a l'impression de faire «juste ce qu'il faut», soit d'en faire juste assez pour combler les attentes. Au contraire, c'est plus de la moitié (53,2 %) des enseignantes et enseignants qui se sentent en décalage par rapport aux attentes¹⁵¹. Dans les groupes de discussion, on exprime la crainte de ne pas être à la hauteur.

¹⁵¹ Rappelons que 20,6 % ont l'impression d'en faire trop, 21 % ont l'impression d'en faire trop « mais que ce n'est pas suffisant » et 11,6 % ont l'impression de ne pas en faire suffisamment.



On partage également le sentiment que la charge de travail réelle n'est pas reconnue, ce qui vient ajouter une charge émotionnelle à la surcharge réelle. Cela passe souvent par des demandes contradictoires ou encore par des exigences non expliquées :

La structure nous en demande beaucoup. Les délais, surtout quand on ne comprend pas les délais. Comme l'évaluation des nouveaux professeurs. Pour moi, c'est ma bête noire. Pourquoi ces délais? On ne m'a jamais donné de raisons. Fait que j'ai de la misère à respecter des délais, vu que personne ne me l'a expliqué. Et ces formulaires ne sont pas simples non plus, ça commence par une synthèse, suivi d'un bilan signé, contresigné, parce qu'il faut signer ça à quatre, cinq personnes, c'est quelque chose, oui.

Quelques personnes présentes aux groupes de discussion vont jusqu'à considérer le flou entourant les 173 heures comme un outil de gestion, parfois utilisé par la direction pour que certaines tâches connexes soient faites :

Ce que je n'aime pas, c'est que j'ai parfois l'impression qu'ils vont laisser volontairement les tâches floues et ça va les servir. Aussi, on a nos techniciens de labo et, des fois, il y a des tâches que c'est comme pas clair qui fait quoi, mais l'affaire, c'est que le technicien, s'il fait la tâche, lui, il va charger à l'heure et le prof, ben non. Je pense que de bien redéfinir qui fait quoi, pour essayer au moins d'alléger le prof dans des sphères qu'il n'a pas à avoir, serait bien aussi.

Cela alimente ainsi un **sentiment d'injustice organisationnelle et le manque de reconnaissance chez les enseignantes et enseignants, qui viennent également alimenter la surcharge ressentie**. Nous y reviendrons.

Cette perception est appuyée par les conclusions de l'enquête du GRISMT qui avait constaté « une divergence inquiétante entre la reconnaissance et le travail accompli¹⁵² » chez les enseignantes et enseignants du Cégep.

Une culture axée sur l'excellence et la performance

Les résultats ont validé l'existence d'une véritable « culture Sainte-Foy », dont les mots d'ordre sont l'**excellence** et la **performance**. Cette culture organisationnelle place la barre très haute relativement aux attentes formelles et informelles, incitant de manière plus ou moins consciente le corps professoral à se dépasser constamment.

Par ailleurs, l'analyse réalisée par le GRISMT en 2010 concluait déjà à la présence d'une culture de performance partagée à tous les niveaux (ministériel, institutionnel, départemental et individuel), ce qui entraînait :

¹⁵² GRISMT, *Démarche d'accompagnement à l'intervention préventive en santé mentale au travail* – Cégep de Sainte-Foy, p. 8.



[...] une dissociation entre les moyens mis à la disposition des professeurs et les attentes en termes de productivité, de qualité, de rigueur et de réussite scolaire. La charge prescrite n'égale pas la charge réelle de travail et encore moins la charge vécue par les professeurs. Par le fait même, on assiste à une divergence inquiétante entre la reconnaissance et le travail accompli¹⁵³.

La « culture Sainte-Foy » est souvent associée à la perception de travailler dans un « cégep de premier tour » et au sentiment que l'établissement souhaite conserver sa position de « premier de classe » dans le réseau collégial. Cela induit une pression sur les enseignantes et les enseignants. Comme nous le verrons plus loin, la surcharge peut être imposée, normative ou consentie. En ce sens, plusieurs personnes ayant participé aux groupes de discussion ont conscience de contribuer elles-mêmes au maintien de cette culture, qui est intériorisée. Dans une approche sociologique interactionniste, on considère que plus les individus adhèrent à une culture et se l'imposent à eux-mêmes, plus ils auront aussi tendance à l'imposer aux autres. Ainsi, **la culture et ses normes se renforcent et s'imposent d'elles-mêmes**.

Les résultats de la présente enquête ont aussi montré, comme ce fut le cas en 2010, que cette culture s'impose par le biais des 173 heures, qui sont alors perçues comme un « fourre-tout sans fond ». Et parfois même comme un outil de gestion utilisé par la direction. Cette préoccupation a été soulevée à maintes reprises lors des groupes de discussion :

Moi, l'enjeu qui me touche plus, c'est les 173 heures, l'espèce de boîte noire dans laquelle il y a toujours de la place. Quand je parle à ma belle-sœur qui enseigne à [autre cégep], elle n'a jamais entendu parler de ça. Ma blonde à [autre cégep], les 173 heures, elle en a déjà entendu parler vaguement. Les 173 heures, ce n'est pas quelque chose qui revient pour eux.

Cette impression que les exigences sont généralement plus élevées à Sainte-Foy que dans les autres cégeps est largement partagée. Bien qu'il serait intéressant et pertinent d'analyser les cultures institutionnelles d'autres cégeps afin de comparer leurs fondements et leurs effets, rappelons que la grande majorité du corps professoral qui a déjà enseigné dans un autre cégep estime que les attentes sont plus élevées au Cégep de Sainte-Foy qu'ailleurs.

Le Cégep de Sainte-Foy semble avoir développé ce que Sonia Lupien décrit comme une « culture de crise » dans laquelle il est bien vu d'avoir l'air d'être constamment en train de régler des problèmes importants¹⁵⁴.

¹⁵³ GRISMT, *Démarche d'accompagnement à l'intervention préventive en santé mentale au travail – Cégep de Sainte-Foy*, p. 8.

¹⁵⁴ Sonia Lupien, *Le stress au travail vs le stress du travail*, p. 142.



C'est du clientélisme, une vision très marchande de l'enseignement supérieur. Et dans nos tâches, on est nous-mêmes beaucoup dans ça, on essaie d'être efficaces, on est dans le travail fragmenté. Donc on se bat même contre nous-mêmes à la limite, parce qu'on veut former des citoyens, les amener à réfléchir, développer leur sens critique, mais on est là nous-mêmes à courir comme des poules pas de tête parce qu'on n'est pas capable de le faire nous-mêmes. On se bat contre la machine qui veut former des travailleurs uniquement et qui nous fait rentrer dans ce moule-là de travailleurs nous-mêmes. [...] Pour les étudiants qui viennent au Cégep, le lien prof-étudiant est important. Ils nous regardent. Ils apprennent, pas juste dans nos cours, mais dans notre façon d'agir avec eux. Puis là, j'ai l'impression qu'en courant comme des poules pas de tête, on leur montre que c'est ça, le marché du travail qui les attend.

Les membres du corps enseignant se retrouvent prisonniers d'un «esprit de ruche», comme le décrit Sonia Lupien. Pensant que le travail de surface que nous avons à faire sera plus rapide à accomplir et nous libérera l'esprit, nous commençons par ces tâches, qui finalement prennent souvent beaucoup de temps qui ne sera comptabilisé nulle part, ce qui en contraint plusieurs à faire leur travail en profondeur (préparation de cours, corrections, etc.) le soir, la fin de semaine et pendant les vacances.

Ainsi, la fragmentation du travail, qui est littéralement devenu un mode de fonctionnement avec la multiplication des outils de communication, fait aussi partie de la culture organisationnelle.

La culture de la performance n'est certainement pas propre au Cégep de Sainte-Foy, mais elle y est certes bien implantée et elle a un impact **important sur la charge de travail, tant réelle que perçue**.

Les transformations sociales, technologiques et communicationnelles

Les différentes évolutions technologiques et l'évolution générale de la société québécoise ont amené avec elles des changements perceptibles au sein de la population étudiante. Ces phénomènes sociaux et historiques sont venus bouleverser la profession enseignante, alimentant du même coup la charge de travail et le sentiment de surcharge du personnel enseignant. Cela a déjà été documenté dans le rapport paritaire de 2008 *Enseigner au collégial... Portrait de la profession*, où il était déjà question des effets des réformes, des besoins grandissants d'une population étudiante plus hétérogène, des impacts des technologies, pour expliquer la complexification et l'alourdissement de la tâche enseignante.

L'analyse des résultats confirme l'impression que l'encadrement de la population étudiante est plus lourd et demande plus de temps qu'avant. En effet, la grande majorité des répondantes et répondants ont l'impression que l'encadrement est plus lourd qu'au début de leur carrière et de devoir y consacrer plus de temps. Rappelons par ailleurs que l'alourdissement est plus fortement ressenti par les enseignantes et enseignants d'expérience, alors que le niveau d'accord augmente de façon proportionnelle aux années d'expérience dans la profession. Rappelons que, parmi les personnes sondées cumulant plus de vingt ans d'expérience, plus de neuf sur dix partagent l'impression que l'encadrement des élèves est plus lourd et demande plus de temps qu'avant.



Les résultats ont également déterminé le poids respectif de différentes « évolutions » sur la lourdeur de la tâche enseignante. En premier lieu, l'augmentation du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers, ainsi que le fait que les étudiantes et étudiants soient moins autonomes, ont un impact très élevé sur la tâche. On constate ensuite que les « nouveaux » moyens de communication et les retombées de la pandémie sur les caractéristiques des élèves ont aussi un impact élevé sur la tâche. Finalement, on retrouve la détection du plagiat (notamment avec l'avènement des outils d'IAg) et les nouveaux moyens pédagogiques qui ont un impact plus faible, mais non négligeable et à surveiller. Ces derniers viennent alourdir la tâche de façon inégale selon les secteurs d'enseignement. L'arrivée d'une population étudiante qui est plus revendicatrice a aussi un impact pour la plupart du personnel enseignant, mais cet impact est plus faible.

Augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants ayant des besoins particuliers et des élèves moins autonomes

L'augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants ayant des besoins particuliers n'est plus à démontrer. Dans le réseau collégial, entre 2009 et 2018, alors que la population étudiante globale augmentait de 5%, la population étudiante en situation de handicap augmentait de 587%¹⁵⁵. À la session d'automne 2024, 16% des étudiantes et étudiants du Cégep de Sainte-Foy étaient admis aux services adaptés, ce qui implique qu'ils et elles avaient un diagnostic. Mais les données fournies par le Cégep de Sainte-Foy nous apprennent qu'en 2024, c'est plutôt 21,7% des élèves qui affirment être en situation de handicap ou avoir des besoins particuliers, ce qui représente une augmentation de 8,8% par rapport à 2021.

En ce sens, les résultats de la présente enquête ont permis d'estimer que cet impact est très important. Tout d'abord, la presque totalité (99%) des répondantes et répondants estiment que les élèves à besoins particuliers leur demandent plus de temps ou contribuent à la lourdeur de leur tâche. La force de l'impact est aussi importante, puisqu'elle est évaluée en moyenne à 2,31 sur une échelle de zéro à trois.

Ces données concordent avec les consultations menées auprès des élèves en 2021, qui indiquent que les trois quarts (74,2%) des étudiantes et étudiants en situation de handicap au Cégep de Sainte-Foy préoyaient alors avoir besoin de services particuliers en lien avec leur condition (gestion du stress, du temps, de la motivation, etc.). Les groupes de discussion ont aussi été l'occasion d'apprendre que le fait que les obligations légales forçant les cégeps à ne pas divulguer les diagnostics au personnel enseignant leur occasionnent des problèmes et des surprises, et estime ne pas être en mesure de bien accompagner ces élèves.

Le portrait est semblable en ce qui concerne la population étudiante de la nouvelle génération, qui serait moins autonome. Cette situation a un impact sur la charge de travail pour la presque totalité (99,5%) des personnes sondées et la force de l'impact est importante (évaluée à 2,33 sur une échelle de zéro à trois).

L'enquête de l'UQAM (2024) abonde dans le même sens en concluant à la hausse du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap, la baisse du niveau académique d'une partie des élèves et une perte des compétences relationnelles. Les chercheuses identifient également l'exacerbation des enjeux de santé mentale liée à la pandémie et le manque de ressources en soutien psychologique comme des sources de la surcharge.

¹⁵⁵ Michaël Gaudreault, *L'accès aux études collégiales et la transition secondaire-cégep*.



Au-delà de l'augmentation du nombre d'élèves à besoins particuliers, les participantes et participants aux groupes de discussion ont aussi observé une augmentation des cas lourds et des situations impliquant des besoins très particuliers des élèves. On peut penser que les changements apportés aux niveaux primaire et secondaire au fil du temps ont permis à des étudiantes et étudiants ayant de très grands besoins d'atteindre le niveau collégial, alors que c'était moins le cas avant. Bien que cette meilleure accessibilité représente une grande avancée sociétale, **le personnel enseignant ne dispose pas des ressources (ne serait-ce qu'en matière de temps) pour gérer ces cas lourds, en plus de l'augmentation générale des besoins particuliers des étudiantes et étudiants dans l'ensemble.**

Une population étudiante plus revendicatrice?

La grande majorité (88,3 %) du personnel enseignant considère que les étudiantes et les étudiants sont plus revendicateurs qu'avant et que cela a un impact sur la lourdeur de leur tâche. L'impact est moins élevé, mais il reste non négligeable, avec une force estimée à 1,58 en moyenne (sur une échelle de zéro à trois). Plusieurs extraits des groupes de discussion rapportés plus haut vont dans le même sens. L'enquête de l'UQAM documente aussi le fait que les enseignantes et enseignants vivent davantage de confrontations avec une frange des élèves.

Il n'a pas été possible d'obtenir les chiffres afin de valider formellement l'augmentation du nombre de plaintes étudiantes déposées auprès des directions adjointes ou des coordinations, mais la direction confirme informellement une augmentation réelle. Entre autres, on remarque que les parents se manifestent de plus en plus dans la vie collégiale, que ce soit en téléphonant à la direction, ou en écrivant au personnel enseignant en utilisant le MIO de leur enfant, par exemple.

Le nombre de demandes de révision de notes aurait également pu être un indicateur intéressant pour valider la tendance de la population étudiante à revendiquer davantage. Mais les données apparaissent plutôt variables depuis 2020. Soulignons toutefois que la décision de modifier la procédure de demande de révision de notes en 2024 découle précisément de la volonté de réduire le nombre de demandes non fondées ou globales (incluant un grand nombre, sinon toutes les évaluations de la session).

Les nouveaux moyens de communication et les impacts de la pandémie sur les caractéristiques des étudiantes et étudiants

Une série de nouveaux moyens de communication sont venus bouleverser la profession enseignante, notamment en multipliant les interfaces et en modifiant les façons de communiquer, que ce soit avec les élèves, entre collègues, ou avec les différents services et la direction du Collège. Il n'est donc pas surprenant que la presque totalité (96,7 %) des personnes sondées estiment que les nouvelles façons de faire et les nouveaux outils ont un impact sur la lourdeur de la tâche. L'impact est lourdement ressenti, avec une force moyenne estimée à 1,94 sur une échelle de zéro à trois.

Plus particulièrement, **la multiplication des plateformes de travail et de communication, qui s'est normalisée depuis l'enseignement à distance en pandémie**, est évoquée comme facteur contribuant à l'alourdissement de la tâche lors des groupes de discussion. Les enseignantes et enseignants se sentent bombardés de toutes parts de messages auxquels ils doivent répondre. La plateforme Teams notamment, est identifiée comme source importante de fragmentation du travail. On évoque aussi le fait que les nouveaux moyens de communication ont eu pour effet d'augmenter les attentes des étudiantes et étudiants par rapport au délai de réponse dans les échanges. Ils



et elles s'attendent désormais à une réponse rapide. Le personnel enseignant admet par ailleurs contribuer malgré lui à cette culture de l'instantanéité. De plus, le mode de communication problématique de quelques élèves demande de consacrer du temps à développer des habiletés sociales. Par exemple, plusieurs rédigent des MIOs à la manière d'un texto. En ce sens, la nouvelle génération d'étudiantes et d'étudiants a aussi besoin d'être éduquée à la communication.

Par ailleurs, les résultats révèlent que **plus de 96 % du personnel enseignant considère que la pandémie a eu un impact sur les apprentissages et les habiletés sociales des élèves**. L'impact sur la charge de travail est assez élevé, alors que la force moyenne est évaluée à 1,99 et 1,94 respectivement (sur une échelle de zéro à trois) pour la gestion des impacts sur les apprentissages et les habiletés sociales.

Selon les personnes qui ont participé aux groupes de discussion, malgré le fait que certains étudiantes et étudiants entrent encore au collégial avec de bons résultats académiques, une impression forte se dessine selon laquelle les acquis du secondaire sont moins présents et moins forts depuis le retour en classe qui a suivi la pandémie. On observe certaines situations nouvelles qui prennent du temps à gérer et qui ne sont pas uniquement liées à une augmentation des troubles de santé mentale¹⁵⁶, mais aussi aux habiletés sociales en général, notamment des interventions inadéquates en classe ou un manque de savoir-être dans les messages reçus et les échanges. Cela concorde avec l'étude faite à l'UQAM (2024) sur les transformations du travail d'enseignement postsecondaire dans l'après-pandémie, qui confirme un alourdissement de la tâche.

Ainsi, les nouvelles compétences nécessaires, le temps associé aux communications avec les étudiants, la taille des groupes, les services aux collectivités/tâches administratives ont été mis en évidence par les participants comme étant des sources importantes de charge de travail. À ces égards, la charge de travail importante qui préexistait avant la pandémie s'est intensifiée puis transformée à travers, notamment, l'évolution des besoins, les attentes et les défis grandissants d'étudiants en situation de handicap ou aux prises avec des problèmes de santé mentale et la pérennisation de l'utilisation de la technologie dans l'enseignement à distance¹⁵⁷.

Les nouveaux moyens pédagogiques et l'ère de l'IAg

Les premières préoccupations concernant l'alourdissement de la tâche occasionné par les nouveaux moyens pédagogiques ont été soulevées au tournant des années 2000, dès l'apparition de ce que l'on appelait alors les TIC (technologies de l'information et de la communication). Depuis ce temps, de nombreuses plateformes se sont ajoutées au panorama et leur utilisation s'est grandement répandue avec la pandémie de COVID-19 et l'enseignement à distance. Ajoutons à cela l'arrivée récente suivie de la démocratisation fulgurante des outils d'intelligence artificielle générative (IAg).

¹⁵⁶ Mélanie Trottier, Mélanie Lefrançois et Élise Villeneuve, *Fiche synthèse: Transformations du travail d'enseignement postsecondaire dans l'après pandémie: quelles ressources, quels besoins ?*, p. 47-50.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 65.



Par son développement à vitesse grand V, l'IAg force le corps enseignant à revoir ses pratiques pédagogiques et, surtout, ses pratiques d'évaluation. Les contenus de cours sont affectés de façon différente, mais certaine selon les disciplines. Bien entendu, l'éléphant dans la pièce, et le sujet de l'heure dans les cégeps, est toutefois le plagiat facilité par l'IAg, car il est pratiquement impossible à prouver.

L'impact de la détection du plagiat sur la tâche à l'ère de l'IAg ne ressort pas de façon distinctive dans les données quantitatives, puisque l'utilisation de ces nouveaux outils ne s'était pas encore généralisée au moment de l'enquête. Cette réalité étant en évolution constante et rapide au moment d'écrire ces lignes, les résultats auraient probablement été différents si l'enquête avait été menée au cours des sessions subséquentes, avec un niveau de pénétration plus important chez les élèves et les travaux actuellement menés sur l'utilisation des outils d'IAg dans les évaluations.

Au moment de l'enquête, les situations varient énormément. Plusieurs membres du personnel enseignant y consacraient déjà énormément de temps, alors que d'autres n'y consacraient pas de temps ou sinon très peu. Les premiers déclarent toutefois un impact très élevé de la détection du plagiat à l'ère de l'IAg sur leur charge de travail. En ce sens, rappelons qu'un sondage mené par KPMG auprès des étudiantes et étudiants canadiens indique que la proportion qui utilise l'intelligence artificielle générative pour les travaux scolaires croît rapidement (52 % en 2023, 59 % en 2024 et 73 % en 2025)¹⁵⁸. Cela reste un enjeu à surveiller.

Les données qualitatives nous apprennent également que le peu de temps investi pour détecter le plagiat par une partie des enseignantes et enseignants peut, dans certains cas, refléter un choix délibéré de fermer volontairement les yeux. Par exemple, plusieurs estiment ne pas disposer des ressources nécessaires en temps et en crédibilité afin de « défendre » ces dossiers à la direction. Certaines personnes choisissent donc délibérément de ne pas s'atteler à la tâche de la détection du plagiat « pour ne pas perdre de temps là où ils sentent qu'ils pourraient perdre leur crédibilité ». Le sentiment de « se retrouver soi-même au banc des accusés » et de « devoir défendre un dossier » comme à la cour a aussi été évoqué de nombreuses fois pendant les groupes de discussion. Par ailleurs, on souligne le manque de balises institutionnelles, qui vient ajouter un poids à la charge émotionnelle du personnel enseignant (que ce soit en lien avec un sentiment d'impuissance, d'incompétence ou encore avec la perte du lien de confiance avec les élèves).

Cela illustre bien l'idée que, sous le couvert de l'autonomie, **les enseignantes et enseignants ont la responsabilité d'agir, mais sans disposer du soutien nécessaire**. Le personnel enseignant se retrouve ainsi piégé par leur autonomie, à tenter de « construire l'avion en plein vol », sans balises institutionnelles, ce qui ajoute à la tâche réelle et à la charge émotionnelle. C'est ce que la littérature désigne par le paradoxe de l'autonomie piégée. Nous y reviendrons.

Bureaucratization, clientélisme et marchandisation: un nouveau modèle managérial

L'analyse qualitative révèle l'impact d'une certaine tendance institutionnelle au clientélisme sur l'alourdissement de la tâche. On dénonce en ce sens le discours managérial de rationalisation des deniers publics. Le discours autour des cibles de réussite, et plus globalement la gestion axée sur les résultats qui a transformé le milieu de travail au fil de multiples réformes, teintent la culture

¹⁵⁸ KPMG, *La popularité grandissante de l'IA générative auprès des étudiants canadiens crée de nouveaux dilemmes*.



organisationnelle. Plusieurs manifestent l'impression qu'on s'attend à ce que les enseignantes et enseignants soient toujours de plus en plus efficaces, mais avec de moins en moins de moyens. « Mais un cégep, ce n'est pas une usine à saucisses », déclare un enseignant :

On a l'impression, des fois, de les former à la moulinette... parce qu'on a tellement d'étudiants qu'on passe dans la machine.

Les transformations progressives du milieu de travail (notamment en raison de restrictions budgétaires) se sont traduites par des réductions de personnel et des restructurations dans les différents services, qui doivent normalement être en soutien à l'enseignement. Les services plus névralgiques pour les enseignantes et enseignants sont les services adaptés, les services informatiques et la reprographie. Or, la situation qui prévaut au sein de ces services essentiels pour le corps professoral est une source de frustration pour plusieurs et alimente un sentiment d'injustice à plus grande échelle :

Les services adaptés ne fournissent plus. À l'automne dernier, ils faisaient les admissions jusqu'à la semaine 13 ou 14. Fait que là, on se retrouvait avec, dans nos classes, des étudiants qui ont des diagnostics de dysorthographe, dyslexie. Les étudiants disent : « On n'est pas admis aux services adaptés, j'ai pas eu le temps, mon rendez-vous a été annulé. » Fait que c'est qui qui accorde le temps supplémentaire à ces étudiants-là? C'est nous autres.

Le clientélisme se traduit également par une impression largement partagée que le Cégep souhaite présenter une image publique de « cégep de premier tour » et d'excellence. La compétition qui a cours entre les établissements collégiaux se matérialise par la multiplication des activités de recrutement et des stratégies publicitaires qui s'apparentent aux techniques utilisées dans les entreprises privées, et ce, malgré la forte croissance de la population étudiante. En cohérence avec cette vision, on évoque l'impression que certaines directions considèrent les élèves comme une clientèle qui a droit à un service et auquel il ne faut pas déplaire, par crainte de poursuite, de plaintes, mais aussi pour préserver la réputation publique de l'établissement. Cette orientation ne serait pas ouvertement ni uniformément partagée par tous les acteurs et actrices de la communauté collégiale, mais elle imprègne assurément la culture organisationnelle.

Les enseignantes et enseignants sont d'accord avec le principe que la mission des collèges est de former des travailleurs et des travailleuses, mais on rappelle que la mission est *aussi* de former des citoyennes et citoyens, dotés d'une forte culture générale et d'un sens critique aiguisé. Or, plusieurs participantes et participants aux groupes de discussion dénoncent une forme de marchandisation du savoir émanant en premier lieu du ministère, mais qui est aussi incarnée par la direction, qui est sensible aux pressions du marché du travail :



De plus en plus, les procédures d'actualisation de programmes sont passées à côté de quelque chose parce qu'on accorde beaucoup trop d'importance à l'avis des employeurs, je trouve. On est rendu qu'on subventionne la formation professionnelle, parce que, je m'excuse là, mais d'apprendre à utiliser des drones, puis des logiciels, puis des machines, c'est à l'employeur de faire ça. Ça prend trop de place dans les évaluations de programmes. Ils ont des demandes de compétences concrètes, mais pas d'intérêt à ce qu'il [l'étudiant] comprenne ce qu'il fait. Je trouve qu'on rate la cible comme société, parce que la personne ne pourra pas rester dans son milieu pendant 35 ans. Puis nous, c'est ça qu'on a supposément subventionné : la formation de quelqu'un qui va contribuer pendant longtemps. L'employeur va juste ne pas comprendre pourquoi il trouve que son employé n'est pas bon, mais c'est juste parce qu'il n'aura pas compris la base.

Se brancher sur les milieux d'emploi, ça fait en sorte que ça alourdit la pression pour les professeurs d'être vraiment tout le temps à la fine pointe. Et moi, j'ai vraiment l'impression que c'est une orientation du Cégep, une orientation du ministère de l'Enseignement supérieur, d'aller de plus en plus vers ça, donc d'asservir les contenus des cours aux besoins des milieux d'emploi alors que les milieux d'emploi, dans les technologies, sont en évolution constante. Est-ce que c'est vraiment un bon choix de viser d'apprendre des programmes, des logiciels, des techniques qui vont être périmés dans cinq ans, plutôt que d'apprendre aux étudiants à réfléchir par eux-mêmes et à utiliser des outils contemporains, comme l'intelligence artificielle?

Ainsi, les technologies censées faciliter le travail se traduisent plutôt par une accélération des rythmes et une multiplication des demandes pour le personnel enseignant. Ces technologies, de pair avec un financement qui n'est pas adapté aux besoins réels, ont un impact sur les services sur lesquels les enseignantes et enseignants doivent s'appuyer pour accomplir leur travail (reprographie, services adaptés, technologies de l'information, etc.). Les différents services se sont progressivement bureaucratisés pour les rendre plus efficaces (et donc plus rentables, pour compenser des abolitions de postes). C'est cette vision managériale, qui s'infiltre tranquillement dans les cégeps, qui amène plusieurs à penser que « **les profs sont désormais au service des services** » **plutôt que l'inverse**. On dénonce ainsi la lourdeur des services, notamment en lien avec les outils technologiques :

Tout maintenant passe par des billets, des formulaires, des demandes, ça doit être par souci d'efficacité, mais c'est comme tout éparpillé et, finalement, tu te retrouves à appeler quelqu'un pour demander de l'aide pour trouver quel formulaire il faut utiliser.



Si j'ai 22 étudiants, il faut que je remplisse 22 formulaires en ligne pour demander l'examen adapté. Qui me pose la même question que quand j'arrive aux services adaptés porter mon examen, qu'on me fasse remplir une feuille verte, qui me pose les mêmes questions que celles auxquelles j'ai répondu dans le formulaire en ligne, fois 22 étudiants. Ouais et là en plus, l'étudiant a quatre jours ouvrables. C'est qu'on demande à nos étudiants les plus fragiles d'être organisés, ils ne le sont pas tellement! Donc, ils font leur demande en retard et nous autres, on court après. Puis là, ben acceptation tardive, et à chaque fois, c'est des directives différentes qu'on reçoit [...] Oui, donc il peut arriver en classe: «Oh, c'est aujourd'hui la dissertation». «Oui, je t'ai écrit quatre fois de faire ta demande». «Ben, je vais la faire ici, puis après je vais faire ma demande pour celle-là la semaine prochaine». Donc, moi, qu'est-ce que je fais? Je fais le facteur...

Cela génère un alourdissement de la tâche dans l'optique où ce qui était fait auparavant par du personnel de bureau ou des techniciennes et techniciens se voit balayé dans la tâche du corps enseignant, une petite bouchée à la fois. À cela s'ajoute la complexification continue des tâches simples engendrée par l'arrivée de nouveaux outils et la gestion axée sur l'efficacité et la rentabilité des différents «services» à l'enseignement.

La sociologue Danièle Linhart rassemblerait les propos précédents sous le vocable du management moderne. Elle décrit ce nouveau modèle managérial comme une adaptation du taylorisme (et de son extension, le fordisme) qui déshumanisait le personnel ouvrier par le biais du travail répétitif, les astreignant à obéir aux façons de faire imposées par le patron et les dépossédant ainsi de leur expérience professionnelle. Selon Linhart, le nouveau modèle managérial consiste plutôt à convaincre le personnel que le rythme et les adaptations imposés par le travail leur permettent de répondre à des aspirations profondes. «Le management en vient à présenter les contraintes de plus en plus fortes, les moments les plus ingrats (comme la fixation des objectifs, les évaluations, les contrôles) qu'il impose comme autant de défis à relever qui permettent aux salariés de découvrir qui ils sont vraiment, de faire émerger en eux des qualités qu'ils ne soupçonnaient pas, d'approcher un idéal du moi. Il fait miroiter des occasions de satisfaction narcissique là où on pourrait voir des risques psychosociaux¹⁵⁹». C'est ce qu'elle nomme la surhumanisation managériale.

En réalité, le modèle capitaliste impose toujours une séparation entre le travail d'exécution et le travail de conception, les véritables décisions étant prises en fonction des économies de coûts et de temps possibles, et ce, en misant sur une individualisation du rapport au travail, nuisant du même coup au collectif de travail et à la capacité de s'organiser collectivement.

¹⁵⁹ Linhart, Danièle, *La comédie humaine du travail*, p. 113-114.



La subordination des salariés dans le cadre de leur activité reste intacte, ils ont à se comporter selon les critères décidés par leur direction, et suivant des méthodes définies par des responsables qui sont éloignés du terrain et élaborent leurs schémas de façon abstraite. Mais il y a une différence non négligeable, c'est que désormais ce sont les salariés eux-mêmes qui auront à définir la manière de les appliquer en fonction des situations fluctuantes qui caractérisent de plus en plus les situations de travail; l'innovation consiste ainsi à demander aux salariés de faire l'usage d'eux-mêmes le plus rentable du point de vue de leur employeur, de sa rationalité. En somme, il est demandé à chaque salarié de se transformer en petit bureau des temps et méthodes pour s'appliquer constamment à lui-même les principes tayloriens afin d'organiser son propre travail. [...] Les nouvelles méthodes qui se déversent sur les entreprises industrielles et tertiaires (le lean production, lean management qui consiste à diminuer tout: effectifs, budgets, délais, erreurs, stocks, etc.) ne se fondent pas sur une logique innovante, mais sur une application stricte et exacerbée des principes tayloriens¹⁶⁰.

Outre les exigences émanant du ministère, la direction du Cégep a entrepris plusieurs grands chantiers au cours des dernières années, dont une restructuration majeure des services adaptés, un projet sur les horaires piloté par le cheminement scolaire, un autre sur les cours complémentaires, ainsi qu'un au sein des services informatiques. Le processus de révision de notes a également été revu, de même que le cadre de référence sur le comité de programme. Ces mises à jour étaient nécessaires et souhaitées dans plusieurs cas, mais elles ont demandé chaque fois de s'approprier de nouvelles façons de faire, de nouveaux processus. Même s'ils sont ultimement pour le mieux, chacun de ces changements sollicite notre capacité d'adaptation et ajoute une lourdeur aux tâches quotidiennes.

Comme l'explique Sonia Lupien, **la capacité à intégrer des nouveautés dans notre travail a ses limites et génère un stress qui s'accumule au fil du temps, générant même parfois une résonance au stress pour les collègues ou l'entourage¹⁶¹**. Linhart va plus loin en affirmant que l'instabilité continuelle dans laquelle les entreprises modernes se maintiennent pour s'adapter au monde fluctuant, est un levier du management moderne pour maintenir le personnel salarié dans un sentiment d'inconfort, voire un sentiment d'incompétence. « L'instabilité est devenue un moyen pour obliger les salariés à rendre les armes, et à se transformer en relais efficaces, fiables des méthodes et de la qualité de travail voulues par leur direction¹⁶² ».

¹⁶⁰ Linhart, Danièle, *La comédie humaine du travail*, p. 126.

¹⁶¹ Chantal Leclerc et Bruno Bourassa, *Travail professoral et santé psychologique. Sens et dérives*, p. 60.

¹⁶² Ibid., p. 60.



À l'intersection des sources et des impacts de la surcharge : les facteurs de risques psychosociaux

Certaines sources de la surcharge sont aussi des facteurs de risques psychosociaux qui se répercutent sur la santé physique et psychologique du corps professoral. Car si la surcharge de travail en matière de lourdeur et de complexité de travail peut être tolérée pendant un certain temps sans causer de problèmes de santé, c'est sa durée dans le temps et l'état psychologique de stress dans lesquels on accomplit les tâches qui finissent par épuiser.

Les formes de surcharge de travail : la surcharge imposée, normative et consentie

Dans une étude sur le travail professoral et la santé psychologique menée à l'Université Laval en 2013, Chantal Leclerc et Bruno Bourassa décrivent la surcharge de travail en trois types : la surcharge imposée, la surcharge normative et la surcharge consentie. Les données de l'enquête mettent en lumière le fait que la surcharge se présente sous ses trois différentes formes au cégep ; elle est à la fois imposée, normative et consentie.

La **surcharge imposée** est subie on ne peut y «échapper sans risquer d'en payer chèrement le prix¹⁶³». Elle renvoie aux attentes qui viennent de l'extérieur et c'est celle qui est vécue le plus difficilement :

Ya un jeune prof qui m'a écrit, il trouve que les responsabilités sont souvent imprévisibles. Soudainement, il faut qu'il fasse telle chose et il ne sait pas trop pourquoi. Il enseigne dans le programme, il assiste aux rencontres de formation générale, aux réunions de département et aux réunions de discipline. Cette session, une session dans laquelle notre directrice nous a écrit pour dire de réduire et mettre l'emphase sur l'enseignement, la préparation et la correction : 21 réunions ! Ça, ce n'est pas mettre l'emphase sur l'enseignement.

La **surcharge normative**, quant à elle, provient d'une intériorisation des normes de performance, des non-dits ou des pressions indirectes ou implicites afin de répondre aux attentes. La surcharge normative est présente dans les milieux de travail qui présentent une culture qui valorise l'hypertravail, sans que des contraintes institutionnelles formelles n'existent en ce sens.

Les résultats de la présente étude démontrent que cette culture est bel et bien présente et largement intériorisée au Cégep de Sainte-Foy.

¹⁶³ *Ibid.*, p. 60.



Moi, quand je suis rentrée, je sentais la pression de la qualité que je devais rendre dans la formation. Je ne sais pas d'où ça vient, si c'est des collègues, parce que les patrons, on ne les côtoie pas tant que ça. La qualité et la polyvalence, être capable d'être experte au niveau technologique et pédagogique. Je pense que quand tu viens enseigner, tu dois t'attendre à ça. C'est parce que t'es en soi une personne qui veut performer, donc c'est sûr que si tu enseignes, ben t'es sûrement comme ça dans ton travail, tu veux donner ton maximum à tes étudiants. Je n'ai jamais senti que le Cégep me demandait d'étudier le dimanche, huit heures par jour, mais je n'ai pas envie qu'ils arrivent en stage et qu'ils disent «c'était la nouvelle prof qui n'était pas dans son domaine qui a donné le cours». C'est notre crédibilité.

La **surcharge consentie** réfère pour sa part aux tâches qui maintiennent la satisfaction et le plaisir au travail. Ce sont des tâches que la personne accepte d'assumer parce qu'elles sont considérées au cœur de ce que devrait être son travail, même si elles sont souvent invisibles et non comptabilisables. Ce sont précisément ces tâches qui donnent du sens au travail et pour lesquelles les enseignantes et enseignants refusent de faire des compromis:

[...] puis le pire, c'est qu'on alimente nous-mêmes cette machine-là avec les fameux cours colorés parce que les cours qu'on va donner dans le prochain programme de sciences, ils vont s'adresser à des clientèles différentes. Pis, on fait ça parce qu'on aime ça. On se projette toujours dans la situation idéale. «Ah oui, ça va être le fun.» Mais on dirait qu'au moment où on l'imagine, on pense que tout va bien aller dans notre vie, qu'il n'y aura pas fermeture du Cégep, qu'il n'y aura pas d'étudiants aux services adaptés, que nos enfants ne seront pas malades et on s'imagine tout le scénario idéal qui n'arrive jamais. Donc, au niveau du calcul de la CI, je pense qu'il faut le repenser parce que le nombre de préparations ne fait qu'augmenter avec les actualisations et avec l'augmentation du nombre de programmes.

À la question, qu'est-ce que tu ne réussis pas à faire? Il n'y a pas beaucoup de choses, parce que j'ai un conjoint très occupé, parce que mes enfants sont grands et très occupés, puis que je passe mes soirées et mes week-ends encore devant mon ordinateur, à peaufiner, à réajuster, à pousser, à travailler. Je me lève avec une idée, ben je passe six heures à faire mon exercice pour le lundi matin. Je sais que ça va lâcher à un moment donné. Je me dis, qu'est-ce que je pourrais faire de mieux? Passer le balai? Non, j'aime mieux travailler que faire les autres tâches connexes à la maison parce que, pour l'instant, c'est ça qui me gruge, qui me drive, qui prend toute mon énergie, ça me nourrit. La maison est dans un sale état, mais j'adore.



La surcharge, même lorsque consentie, n'en constitue pas moins un risque pour la santé lorsqu'elle a un impact sur les habitudes de vie. Nous avons pu le constater à la lumière des données sur les invalidités fournies par le Collège, qui démontrent une légère hausse des invalidités pour des raisons psychologiques, comparativement à celles pour des raisons physiques¹⁶⁴.

La surcharge de travail revient donc s'inscrire au cœur de la présente enquête, en tant que principal facteur risque psychosocial présent dans le milieu de travail. C'est de loin le facteur de risque le plus nommé par les membres du corps professoral lors des groupes de discussion. Mais il ne doit pas être considéré isolément d'autres facteurs de risque. Au contraire, la présence d'autres risques psychosociaux peut à la fois s'ajouter à la surcharge ressentie par les enseignantes et enseignants du Cégep tout en permettant de l'expliquer.

Les changements liés à l'évolution de la population étudiante, la bureaucratisation, la multiplication des outils technologiques (incluant l'apparition de l'intelligence artificielle générative), les restrictions budgétaires imposées par le ministère, l'augmentation des tâches autres que l'enseignement (liées notamment au cycle de vie des programmes) sont concrètement venus compresser la tâche enseignante. Mais pour prendre la pleine mesure de la surcharge ressentie par le corps professoral, il est essentiel de la lier également aux facteurs de risque que sont les rapports sociaux au travail, la reconnaissance, la justice organisationnelle et l'autonomie professionnelle.

Les rapports sociaux au travail: un soutien perfectible

Les rapports sociaux au travail prennent plusieurs formes, incluant la relation avec les étudiantes et étudiants, mais les rapports sociaux considérés comme des facteurs de risque par la CNESST et l'INSPQ sont principalement de deux ordres: le soutien du gestionnaire immédiat et le soutien des collègues.

Rappelons que peu d'indicateurs liés aux rapports sociaux ont été mesurés par le questionnaire, afin de ne pas l'alourdir davantage, surtout dans le contexte où la plupart de ces indicateurs ont été inclus au sondage *Vivness* qui a été mené au Cégep au cours de la même période que la présente enquête. Les données permettent toutefois d'identifier quelques facteurs de risque qui contribuent au sentiment de surcharge, ainsi que deux facteurs de protection.

Les données indiquent que les enseignantes et enseignants ressentent davantage de soutien de la part de leurs collègues de travail que de la part des différents services ou de la direction du Collège¹⁶⁵. Toutefois, il reste que **la grande majorité (81 %) dit recevoir du soutien de la part de la direction.**

¹⁶⁴ Le sondage *Vivness* (2024) produit par le Collège indiquait d'ailleurs que 30 % des enseignant.es avaient consulté un professionnel de la santé au cours de la dernière année pour régler un problème psychologique.

¹⁶⁵ Les données concordent avec celle du sondage *Vivness* (2024) selon lequel 94 % des enseignant.es estiment que la relation avec leurs collègues est très bonne et que 88 % d'entre eux et elles apprécient leur relation avec leur direction adjointe des études.



Les groupes de discussion ont confirmé qu'il existe généralement un esprit de collaboration au sein de la plupart des départements, même si des tensions existent dans certaines équipes (notamment en ce qui a trait à la répartition de la tâche). En effet, quand une équipe vit des difficultés ou quand la fatigue due à une surcharge émotionnelle s'installe, on peut percevoir une forme de contamination entre collègues, que l'on pourrait expliquer en partie par l'esprit de ruche, tel que décrit par Sonia Lupien.

Le groupe de discussion mené avec les coordinations¹⁶⁶ apporte un éclairage différent par rapport à ces perceptions; le soutien des collègues peut être difficile à obtenir pour le personnel enseignant libéré pour la coordination. Plusieurs personnes se sentent prises entre l'arbre et l'écorce. La gestion des relations humaines prend alors énormément de temps, et elle constitue un facteur important de surcharge émotionnelle pour les enseignantes et enseignants qui occupent cette fonction. Leur rôle n'est pas toujours clair, ce qui invisibilise une grande part de leur travail, tant aux yeux de leurs collègues qu'aux yeux de la direction.

Bien que la responsabilité hiérarchique du personnel enseignant incombe à la directrice adjointe ou au directeur adjoint, les personnes ayant participé aux groupes de discussion utilisent souvent le terme « direction » dans un sens plus large, incluant la Direction des études, la Direction générale, parfois même en étendant le concept jusqu'à la Fédération des cégeps ou aux responsables du ministère, qui attribuent les ressources dans le réseau collégial :

Mais est-ce qu'elles [les directions] ont les moyens de leurs ambitions? Clairement pas. Si je te dis «viens, on va aller manger des sushis, je le paye, ça va coûter huit piastres». «Ben non, ça va coûter plus que huit piastres.» «Bon, voyons, je n'aime pas ton attitude, tu es négatif». Ben oui, réfléchis à ton programme de rêve. On va tous s'asseoir à 80, on va rêver un programme, pour se faire dire après par le cheminement scolaire que ce n'est pas possible.

Le manque de soutien ressenti de la part de la direction adjointe passe souvent par **un manque de ressources et de disponibilité**. On formule l'impression qu'une partie du personnel de gestion compte sur le professionnalisme des personnes ou de la coordination départementale pour régler des problèmes, qu'ils soient pédagogiques, concernant la gestion du plagiat, ou encore qu'ils touchent l'élasticité des tâches incluses dans les 173 heures :

¹⁶⁶ Le résumé de ce groupe de discussion se trouve en annexe.



À la session passée, j'ai décidé de monter un nouveau cours en [...]. Mais comment je fais pour faire ça dans les heures que j'ai? À la troisième semaine, ça n'allait pas bien. J'ai continué pareil, parce que je trouvais ça quand même intéressant pour les étudiants. Mais il a fallu aller à l'Université Laval parce qu'il n'y avait aucun local disponible au Cégep où on pouvait mettre 250 personnes pour une conférence. Il a fallu se rendre à pied parce qu'on n'a pas d'argent. C'était vraiment le fun, mais tu sais, c'est beaucoup d'organisation. Ça aurait été le fun d'avoir une adjointe administrative qui fait des appels, puis qui organise ces choses-là. C'est la logistique qui fait qu'on peut faire des choses plus intéressantes. Puis, tu sais, le directeur adjoint me rencontre: «Wow, bravo pour ton cours que t'as monté comme ça.» Oui, ça été vraiment le fun, mais je me suis brûlée. Je faisais des activités chaque semaine, puis je faisais venir des techniciens dans ma classe pour faire des projets. Tu sais, j'aimais ça, mais on n'a pas de soutien, c'est nous qui faisons tout. Mais c'est pas ça mon travail, rentrer des factures dans Clara, courir après les étudiants.

Mettons que j'aimerais ça avoir l'impression que notre directeur adjoint fait davantage partie de notre équipe, sentir qu'on travaille tout le monde ensemble. Un irritant important pour moi, c'est les incohérences, le manque de rigueur. À l'automne dernier, j'ai déclaré un cas de plagiat. Ça prend toujours beaucoup trop de temps faire ça, mais on comprend la rigueur qui doit y avoir derrière. C'était un plagiat, sans aucun doute, des grandes sections copiées-collées partout, c'était un étudiant finissant, pas de sources, rien, pas de médiagraphie. Je dépose le dossier après avoir fait toutes les démarches pour finalement me faire dire: «Es-tu sûre que tu veux le déclarer? [...] Mais là, j'en jase avec l'étudiant, je comprends qu'il s'est déjà fait prendre une fois. Donc, moi, je suis en train de porter ça? Est-ce que je vais le faire, parce que là, en plus, il est en stage à temps plein et que, si je déclarais son plagiat en fin de session, il devrait recommencer son stage. C'est moi qui porte ça, là? J'ai personne qui porte ça derrière moi? [...] J'ai fait comme elle m'a proposé [la DA], c'est-à-dire 60% maximum, mais je trouve que là, c'est un manque de rigueur, moi j'ai fait mon travail. On nous placarde partout l'importance de respecter la propriété intellectuelle. Des fois, ça me donne l'impression qu'on n'est pas assez appuyés.

De plus, toujours selon la littérature sur les facteurs de risques psychosociaux, le soutien du ou de la gestionnaire ne doit pas être seulement opérationnel ou informationnel, il doit aussi être ressenti sur le plan émotionnel. Or cette dimension du soutien apparaît particulièrement problématique, comme en témoigne ces extraits des groupes de discussion :



Dans le nouveau processus d'élaboration de programme, qui nécessite d'être présent à chaque rencontre. À plusieurs reprises, on a nommé qu'on était dans six élaborations, on avait la moitié du département, mais parce qu'il y en avait cinq qui étaient des nouveaux profs, une collègue en congé de maternité, fait qu'on s'est ramassé à deux ou trois profs à gérer six élaborations, dans des champs d'expertise qui sont variés et qui demandaient beaucoup, beaucoup d'appropriation. On a nommé qu'on aurait besoin d'être libérés. Tu sais, c'est une situation extraordinaire. « On comprend, vous n'êtes pas chanceux, ce n'est pas facile! On comprend, on comprend. »

On a une étudiante qui a été assassinée et on s'est fait dire de ne pas en parler et d'attendre la réaction des communications du Cégep. Attendez un peu, on est sous le choc nous-mêmes et on reçoit des étudiants en détresse. Qu'est-ce que c'est que ça? On ne vit pas ça souvent, mais personne n'est venu prendre soin de nous après, comment on va. On ne s'est pas sentis épaulés.

Un manque de reconnaissance

Selon l'INSPQ, la reconnaissance au travail ne renvoie pas à une simple appréciation des personnes, mais elle doit reconnaître les efforts déployés par les personnes pour accomplir leur travail. Ainsi, la reconnaissance ne concerne pas seulement l'atteinte des objectifs, mais les efforts mis dans le travail (le travail en lui-même).

Le niveau moyen de reconnaissance ressenti de la part de la direction se situe à 1,68 sur une échelle de trois (comparativement à 2,25 sur trois pour la reconnaissance provenant des étudiantes et étudiants), ce qui est assez faible. Rappelons qu'en ce sens, le personnel enseignant est beaucoup plus nombreux à avoir l'impression d'obtenir de la reconnaissance de la part de leurs élèves (85 %), que de la part de la direction du Collège (60 %) ¹⁶⁷.

Par ailleurs, l'analyse des données qualitatives montre que les enseignantes et enseignants n'ont pas l'impression que les efforts requis pour la préparation et la prestation des heures d'enseignement sont reconnus. On évoque plutôt le sentiment que les tâches connexes prennent trop de place et que le temps manque pour réaliser l'essentiel. On partage aussi la perception que la reconnaissance est octroyée pour les « extras » qui font briller le Collège, et non pour les efforts déployés au quotidien pour accomplir la tâche. On dénonce ainsi explicitement le fait que **« faire la base du travail de prof » (enseigner, préparer des cours et des évaluations, corriger et encadrer les étudiantes et étudiants - soit l'équivalent du volet 1) n'est pas reconnu à sa juste valeur.**

¹⁶⁷ Selon le sondage Vivness (2024), 68 % des enseignant.es trouvent que leur directeur adjoint des études leur exprime de la reconnaissance, alors que c'est 91 % de la part de leurs collègues.



Comme la littérature le souligne, le manque de reconnaissance est non seulement un facteur qui alourdit la charge de travail perçue, mais il figure aussi parmi les facteurs importants de risques psychosociaux. En ce sens, la reconnaissance reçue de la part des étudiantes et étudiants peut assurer un certain contrepoids au manque de reconnaissance ressenti de la part de la direction, ce qui représente un facteur de protection. Il en va de même pour le sentiment partagé par la presque totalité des répondantes et répondants que leurs relations avec les élèves sont plutôt positives (100%) et ont l'impression que les élèves les apprécient et les respectent (99%).

Un sentiment d'injustice organisationnelle

La justice organisationnelle se traduit par la possibilité de participer aux prises de décisions, par le sentiment d'être traité avec justice et impartialité. Or, les résultats permettent d'identifier de nombreuses sources qui alimentent un sentiment d'injustice certain. **Une source d'injustice identifiée à plusieurs reprises est liée à la tâche prescrite et à son imprécision, tant dans la convention collective que dans les mentalités.** Le fait que l'alourdissement progressif de la tâche ne soit toujours pas reconnu par des réajustements significatifs au calcul de la CI génère aussi un sentiment d'injustice :

Jadis ça changeait, mais plus lentement. La CI était plus appropriée, mais là, tout va excessivement vite. J'ai besoin de m'adapter, d'adapter mon cours, d'adapter mes contenus, d'adapter ma pédagogie. [...] Mais la CI, elle garde la même formule. Désolé, mais ça va bien plus vite qu'avant.

L'information et la communication sont intimement liées au sentiment de justice organisationnelle, puisqu'elles permettent de comprendre les décisions prises. Or, dans les groupes de discussion, plusieurs ont au contraire formulé l'impression de ne pas être consultés ou encore de participer à des **consultations de façade, ce qui alimente la frustration**, d'autant plus que certaines de ces consultations demandent beaucoup de temps :



Je suis le plus vieux dans mon département. On est à notre troisième programme depuis que je suis là. Quand j'ai embarqué dans le processus, j'ai réalisé que je n'avais pas la naïveté de mes premières années et, honnêtement, ça me terrorise. Maintenant que le processus est fini, il faut monter les cours et je sais ce que ça implique, et vraiment, ça me donne la chienne. Puis, je vois mes collègues plus nouveaux qui ont encore beaucoup d'énergie, ils sont plus crinqués, puis ça me fait vraiment très peur. Ce que ça implique tout ça, c'est un bel exemple de manque de pouvoir organisationnel. Parce qu'un programme, c'est comme l'invention de la roue: ça fonctionne quand même assez bien. Est-ce qu'on pourrait trouver une façon d'améliorer le produit sans être obligé de commencer par oublier c'est quoi une roue? Je sais pas qui fait ça au ministère, mais ça m'impressionne de voir comment on «flushe» tout pour essayer de réinventer alors que ce n'est pas eux autres qui vont se taper les plans de cours et tout refaire. C'est un bel exemple de ce qu'on pellette en avant, ne sachant pas ce que ça implique pour le monde qui va faire la charge de travail.

La **gestion des cas de plagiat** dans le contexte actuel est un autre élément qui revient dans tous les groupes de discussion, comme un irritant qui génère un fort sentiment d'injustice:

Quand on rencontre des difficultés dans notre travail, que ce soit un problème de ressources, que ce soit un problème de discipline, que ce soit un problème de plagiat, quand on se retrouve devant un directeur ou une directrice, on a l'impression d'être au banc de l'accusé.

Tout à fait. J'ai senti exactement ça, que j'ai fauté et je dois me défendre, alors que ce qu'on a constaté, c'est qu'un règlement ou quelque chose n'était pas respecté. Puis on se retrouve à devoir se défendre, monter un dossier...

La justice organisationnelle se présente finalement sous un aspect relationnel, qui renvoie au degré de dignité, de politesse et de respect avec lequel les travailleuses et travailleurs sont traités.

Moi, j'aime apprendre, j'ai fait une maîtrise en [domaine d'expertise] parce que j'aimais ce domaine, c'est ça la différence, je pense, aux études postsecondaires. Les étudiants, ils le sentent, mais ça, c'est intangible. Mon lien avec ma matière, quand moi j'en parle, ce n'est pas comme quelqu'un qui a fait huit cours dans cette discipline. Mais pour ça, moi, il faut que je continue à lire, vraiment. Et je le fais pareil. Et ça peut être un peu frustrant. Ce bout-là, j'ai l'impression que mon employeur en profite.



On n'a pas beaucoup de temps, c'est une chose. Puis, on n'a pas l'argent. Tout le département a le goût de faire du perfectionnement, mais non, on a seulement 2000 \$. Faut faire des choix. [...] Il n'y a pas une autre façon de faire ? Parce qu'on a des domaines en changement. Les perfectionnements sont dispendieux, on le fait sur notre bras. Tu sais, on voit un truc qui pourrait nous servir, on le paye de notre poche parce que ça va nous nourrir pour notre pratique. Mais l'institution est bien contente de pouvoir dire qu'il y a des experts dans son cégep. « On a des super profs. »

La précarité et l'insécurité d'emploi

Pour les enseignantes et enseignants, l'insécurité rime bien sûr avec la précarité. Mais la précarité au collégial ne se manifeste pas seulement par l'absence de permanence. L'organisation du travail, et plus précisément l'organisation des programmes d'études, occasionne notamment des déséquilibres dans la tâche dans plusieurs départements (entre les sessions d'automne et d'hiver). Le début de carrière de plusieurs est vécu dans l'attente. L'attente de savoir si la tâche disciplinaire sera suffisante, si elle pourra être complétée par des cours multidisciplinaires, si on se rendra à eux ou elles dans la liste de priorités lors de la répartition des cours pour la session suivante... Cette situation peut perdurer pendant de nombreuses années :

Ça fait cinq ans que j'enseigne, sauf que la différence avec vous autres, c'est que moi, je n'ai pas atteint encore mon trois ans d'ancienneté ici, donc je ne peux pas prendre de PVRTT. [...] Moi, j'attends mon PVRTT depuis cinq ans maintenant. Je suis en train de perdre ma place soit à Lévis, soit à Sainte-Foy. J'ai l'impression que peu importe ce qu'on fait, on en fait jamais assez, c'est une impression que j'ai.

Or, selon la littérature, l'insécurité en emploi concerne également la pénibilité des conditions de travail. En ce sens, et comme démontré à plusieurs reprises dans le présent rapport, l'évolution de la clientèle étudiante, l'accélération des changements technologiques (dont les outils d'intelligence artificielle) et l'attribution constante de nouvelles tâches dans les 173 heures, ou dans les tâches des coordinations, illustrent bien des conditions de travail perçues comme pénibles au travail.

L'autonomie professionnelle et son paradoxe

L'autonomie professionnelle se définit par le pouvoir de prendre des décisions, c'est-à-dire la liberté d'organiser son travail et d'en choisir les méthodes, le contrôle sur le rythme de travail et l'autogestion, mais aussi par l'accomplissement de soi, qui réfère à la possibilité de faire preuve de créativité, de varier les tâches, de faire des apprentissages, de prendre des initiatives et de développer ses habiletés¹⁶⁸.

¹⁶⁸ CNESTT, fiche sur l'autonomie décisionnelle.



Si le sondage démontre que la plupart (95,7 %) des personnes répondantes apprécient la flexibilité dans la répartition de leur temps de travail, on constate aussi que le manque de temps force plusieurs enseignantes et enseignants à couper dans l'aspect créatif, ce qui pourrait influencer directement la pédagogie et les apprentissages. Cela contribue à une perte de sens au travail¹⁶⁹.

Au-delà de l'autonomie sur son propre travail, l'autonomie décisionnelle implique également la participation aux décisions organisationnelles. Ainsi, l'implication avant, pendant et après les changements fait partie des marques de respect et de confiance qui augmentent la satisfaction au travail et constituent un facteur de protection¹⁷⁰.

La collégialité est au cœur du réseau collégial et elle est chère aux yeux du corps enseignant. Or, de nombreux témoignages vont plutôt dans le sens que, malgré les consultations, les enseignantes et enseignants n'ont pas cette impression de contrôle sur les décisions, mais perçoivent plutôt que tout est décidé d'avance :

Avec les années, chaque élaboration de programmes, chaque actualisation au programme, ça fait ça (une baisse de la rétention), parce que les professeurs n'étaient pas à la tête du bateau. Et des fois, on ne savait pas pourquoi les décisions étaient prises. Tout ce qu'on savait, c'est qu'on n'avait pas le pouvoir de décision de ce qu'on faisait lors de ces maintes et maintes réunions.

On nous invite à participer à toutes sortes d'instances, mais souvent, c'est un « front ». Je me souviens dans un comité de programme, on nous avait présenté la grille de cours. On explique avec beaucoup d'arguments préparés à l'avance que, dans la progression des compétences, ça ne marche pas. On a passé une heure, le prof de philo et moi [prof de français], à faire cet exposé-là. Puis il y avait des documents du ministère, puis tout ça. Puis là, on s'est fait dire : « Je vous comprends, merci beaucoup » et on nous a répondu dans un courriel de deux phrases après la réunion : « Merci pour votre avis, mais tu sais, comme on vous a expliqué, la décision était prise. » Mais qu'est-ce que je fais ici d'abord ?

On est appelé à aller là, les quatre disciplines de la FG. On a un petit département, donc on a un, sinon deux comités de programme, des fois, mais rarement trois. Fait qu'on participe à des comités de programmes pour lesquels notre discipline n'a pas d'objet ou si peu. Même en élaboration de programme, il ne se passe rien, ce sont des heures, du temps. On regarde les dossiers, on lit ça, puis on se prépare, on arrive là. Puis finalement, on est un cône orange.

¹⁶⁹ Le sondage Vivness (2024) nous apprenait que 92 % des enseignant.es estiment avoir l'autonomie nécessaire dans l'exécution de leur travail, mais ils et elles étaient seulement 52 % à juger que « la quantité de travail est réaliste par rapport à mon horaire ».

¹⁷⁰ INSPQ, Recueil de fiches portant sur les indicateurs de la Grille d'identification de risques psychosociaux du travail, p. 25.



Ainsi, bien que le corps professoral jouisse d'une autonomie professionnelle quant aux méthodes pédagogiques ou à l'organisation du temps, plusieurs partagent l'impression d'être exclus des prises de décision « qui comptent ».

Deux modèles développés dans les années 1990 permettent de comprendre l'interaction entre les facteurs de risques psychosociaux afin d'expliquer le stress et les problèmes de santé au travail.

Le modèle « demande-autonomie-soutien » théorisé par Karasek et Theorell (1990) soutient qu'une combinaison d'une demande psychologique élevée associée à une faible latitude décisionnelle augmente le risque de développer des problèmes de santé. Les demandes psychologiques renvoient à la quantité et à la complexité des tâches, aux tâches imprévues et aux interruptions fréquentes, aux contraintes de temps et aux demandes contradictoires. La latitude décisionnelle, pour sa part, réfère à l'autonomie et à la participation aux prises de décisions¹⁷¹.

L'analyse des données concernant la charge de travail (demande), l'autonomie et le soutien démontrent l'impact de ces facteurs de risques combinés. Le modèle de Karasek et Theorell a d'ailleurs été utilisé pour expliquer les enjeux liés à la tâche enseignante lors de l'analyse faite au Cégep de Sainte-Foy par le GRISMT en 2010. La conclusion de ce rapport demeure donc actuelle, et le modèle de Karasek et Theorell permet de comprendre pourquoi : une charge de travail élevée n'occasionne pas nécessairement de la détresse et des problèmes de santé *si la personne bénéficie du soutien de son supérieur et d'une latitude décisionnelle*. Dans le cas contraire, les problèmes de santé physique et psychologique sont plus susceptibles de survenir.

Cela semble malheureusement être le cas au Cégep de Sainte-Foy. Même si la plupart (81,3 %) des répondantes et répondants se sentent soutenus par la direction du Collège, seulement 60,1 % estiment recevoir la reconnaissance dont elles et ils ont besoin. De plus, plusieurs extraits des groupes de discussion sont concluants quant au manque de soutien émotionnel ressenti de la part de la supérieure ou du supérieur immédiat. En somme, le soutien est présent, mais il n'est pas suffisant et ne répond pas au besoin de soutien émotionnel. L'autonomie professionnelle ne répond pas non plus entièrement au besoin de latitude décisionnelle. Elle ne suffit pas à protéger les enseignantes et enseignants de la surcharge de travail. Ainsi, le rôle potentiellement protecteur du soutien de la supérieure ou du supérieur immédiat et de la latitude décisionnelle ne semble pas entièrement assuré au Collège, ce qui peut expliquer en partie l'incidence élevée des symptômes d'épuisement parmi le corps enseignant.

Selon **le modèle « efforts-récompenses » de Siegrist (1996, 2000)**, le stress résulte d'un déséquilibre entre les efforts fournis et la reconnaissance obtenue. Les efforts peuvent être extrinsèques (contraintes de temps, interruptions fréquentes, niveau élevé de responsabilités, longues heures de travail, disponibilité attendue, volume et complexité du travail) ou intrinsèques (difficulté à prendre une distance du travail, surinvestissement, empiétement du travail dans la sphère privée, besoin de se dépasser ou d'être estimé, climat hostile ou de rivalité, impatience subie)^{172 173}.

¹⁷¹ GRISMT, *Démarche d'accompagnement à l'intervention préventive en santé mentale au travail* – Cégep de Sainte-Foy, p. 4.

¹⁷² Chantal Leclerc et Bruno Bourassa, *Travail professoral et santé psychologique. Sens et dérives*, p. 24

¹⁷³ GRISMT, *Démarche d'accompagnement à l'intervention préventive en santé mentale au travail* – Cégep de Sainte-Foy, p. 4-5.



L'INSPQ insiste également sur le fait que « les pratiques de reconnaissance doivent être authentiques pour que les personnes envers qui elles sont destinées en ressentent les effets positifs¹⁷⁴ ». Or, comme nous l'avons montré, le niveau de reconnaissance perçu par les enseignantes et enseignants est insuffisant pour les protéger des impacts de la surcharge de travail sur la santé¹⁷⁵. L'INSPQ nous informe également que plus le déséquilibre est grand entre les efforts fournis et la reconnaissance, plus les risques pour la santé sont importants.

De plus, bien que le corps professoral jouisse d'une certaine autonomie professionnelle quant aux méthodes pédagogiques ou à l'organisation du temps, plusieurs personnes partagent le sentiment d'être exclues des décisions réellement importantes au sein de l'organisation. L'autonomie est ainsi perçue comme un couteau à double tranchant, ce qui illustre parfaitement le **paradoxe de l'autonomie**, ou **l'autonomie piégée**. En d'autres mots, **l'autonomie dont les enseignantes et enseignants disposent n'est pas nécessairement celle qu'ils et elles voudraient, et celle qui serait désirée leur est inaccessible**.

La liberté pédagogique et l'autonomie professionnelle sont perçues par plusieurs comme « un couteau à double tranchant », lorsque les personnes ne sont plus en mesure de limiter l'empiétement du travail sur la vie personnelle, par exemple. C'est le paradoxe de l'autonomie, ou l'autonomie piégée.

En effet, même si la plupart (95,7 %) des répondantes et répondants au sondage apprécient la flexibilité, une forte majorité (68,7 %) a tout de même l'impression de travailler tout le temps. En d'autres mots, l'autonomie dont elles disposent n'est pas toujours celle qui est désirée. En témoignent les propos tenus par une enseignante libérée pour la coordination :

Moi, paradoxalement, ça me fait peur l'autonomie, parce que j'ai l'impression qu'on me lâche lousse dans ma tâche de coordination. Mais c'est là que la charge mentale devient énorme, parce que je ne sais pas où ça s'arrête. Qu'est-ce qu'on attend vraiment de moi ? En fait, l'autonomie, j'aimerais l'avoir sur les objectifs qu'on veut se fixer, alors que là, on me donne des objectifs et c'est à moi de trouver comment me rendre là. Donc, c'est l'objet de l'autonomie, le problème.

Le paradoxe de l'autonomie est aussi flagrant en ce qui concerne la détection du plagiat, qui peut atteindre des proportions démesurées dans la tâche du personnel enseignant avec l'avènement des outils d'IAg, mais à qui on laisse le choix de déterminer lui-même les priorités, le laissant ainsi devant un dilemme moral :

On se fait dire, chaque prof est libre dans son autonomie de décider ce qu'il fait avec ça. Je trouve que c'est une grosse responsabilité qu'on se fait mettre sur les épaules, mais on n'a pas de solution.

¹⁷⁴ INSPQ, Recueil de fiches portant sur les indicateurs de la Grille d'identification de risques psychosociaux du travail, p. 19.

¹⁷⁵ Les activités de reconnaissances institutionnelles sont significatives pour 60 % des enseignants selon le sondage Vivness (2024), alors que c'est le cas pour 84 % des cadres, 81 % des professionnels et 80 % des employés de soutien.



Même si la collégialité et la participation aux décisions sont importantes aux yeux des enseignantes et enseignants, les comportements adoptés comme stratégies pour faire face à la surcharge les amènent souvent à retrancher les tâches collégiales, faute de temps (manquer des réunions, ne pas lire les documents requis avant une rencontre, ne pas s'impliquer dans certains comités, ne pas participer à certaines consultations, etc.).

En ce sens, plusieurs extraits des groupes de discussion concernant les 173 heures peuvent être analysés. Lorsque les enseignantes et enseignants verbalisent un débordement de tâche ou l'impossibilité de s'impliquer dans une nouvelle activité, plusieurs ressentent de la frustration, puisque la réponse de la direction les renvoie systématiquement à leur autonomie professionnelle pour choisir quelle tâche couper en contrepartie :

On en rajoute plus qu'on en enlève et, quand on en enlève, on ne sait pas quoi enlever et on n'est pas guidé sur quoi enlever. Des fois, ils disent aux coordinations « délégez », mais déléguer à qui ? Et si je délègue, il faut que j'explique ; ça va me prendre autant de temps que de le faire moi-même, donc je ne trouvais pas que c'était aidant.

Sur ce thème, plusieurs auteurs ont décrit les effets des nouvelles formes de domination du travail : « des attentes élevées de résultats, une incitation à un surinvestissement des sujets dans le travail et un désengagement des hiérarchies vis-à-vis des modalités de réalisation de ce travail ». Ces nouvelles formes de domination sont ainsi « marquées par des injonctions d'autonomie piégée qui élargissent les responsabilités des sujets et font largement appel à leur intelligence et à leur créativité, mais cela en faisant l'impasse sur les conditions d'exercice du travail réel. Dans cette perspective, la détresse au travail ne s'analyse plus uniquement en fonction de la charge prescrite du travail ou de la présence objective de facteurs de stress reconnus¹⁷⁶ ».

Le monde du travail serait ainsi de moins en moins gouverné par l'autorité, « mais par un savant mélange de persuasion et de contraintes incitant à **l'hypertravail** ; l'entretien du culte de l'urgence, de l'immédiateté et de l'instantanéité couplé avec l'utilisation des technologies qui mènent à une dissolution des limites spatiales et temporelles à l'intérieur desquelles le travail devrait se réaliser ; les formes subtiles et continues de contrôle ou d'évaluation fondées sur des critères de gestion comptables de la performance [...] ; la rhétorique de l'excellence, qui incite chacun à afficher sa réussite, à se surinvestir ou à confondre ce qu'il est et ce qu'il fait ; les pratiques qui placent les personnes en situation de rivalité – de luttes pour les places – ou qui les maintiennent dans la peur constante de ne pas être à la hauteur, voire d'être exclues¹⁷⁷ ».

En somme, comme l'explique si bien un participant aux groupes de discussion :

C'est comme si tout ce qu'il y avait à faire, c'était comme une fatalité, on ne le questionne pas, on le fait, on se le répartit.

¹⁷⁶ Chantal Leclerc et Bruno Bourassa, *Travail professoral et santé psychologique. Sens et dérives*, p. 25.

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 25-26.



Ces nouvelles formes de gouvernance du travail ont effectivement tendance à utiliser tout un vocabulaire managérial de rationalisation ou de modernisation, qui évacue les repères et les clivages sociaux entre patrons et travailleurs. Il devient de plus en plus difficile de contester les décisions lorsqu'elles sont présentées comme un progrès, une source de développement. La personne travailleuse est ainsi renvoyée à elle-même et finit par croire qu'elle n'est pas à la hauteur ou par « bâcler » son travail pour survivre, ce qui la place en porte-à-faux avec ses valeurs.

Les impacts de la surcharge de travail

La littérature sur les risques psychosociaux liés au travail insiste sur le fait que « les pratiques organisationnelles devraient permettre une charge de travail normale, définir clairement les rôles et responsabilités de chacun [...] et s'assurer que les tâches à accomplir peuvent l'être dans les heures normales de travail, prioriser les tâches à effectuer [...] etc. » Dans un premier temps, l'analyse des résultats ne laisse pas cette impression que les tâches à accomplir peuvent l'être dans les heures normales de travail ni que les tâches à effectuer sont priorisées par l'employeur. Bien au contraire. Nous avons vu que les enseignantes et enseignants se retrouvent en plein cœur du paradoxe de l'autonomie, ou l'autonomie piégée.

La littérature souligne également qu'une charge de travail trop élevée « risque d'engendrer des problèmes cardiovasculaires, musculosquelettiques et psychologiques et de l'absentéisme¹⁷⁸ ».

La surcharge engendre également des choix difficiles à faire pour les enseignantes et enseignants, et parfois même des dilemmes moraux à résoudre. Ainsi, une multitude de stratégies « de survie » sont adoptées afin de pallier la surcharge de travail, certaines ayant des conséquences plus graves que d'autres.

Les stratégies d'adaptation à la surcharge de travail

En cohérence avec les constats de Sonia Lupien sur le travail fragmenté, la déconnexion est la stratégie la plus utilisée par le personnel enseignant pour gérer une situation de surcharge. La majorité l'utilise pour travailler (76,8%) et pour se reposer (76,4%). Et cette stratégie est jugée efficace par la grande majorité pour réaliser une tâche (83%) ou pour se reposer (75%).

Près de la moitié des personnes répondantes (45,1 %) ont déjà essayé de gérer une surcharge de travail en restant disponible en tout temps, mais peu (18 %) estiment que cette stratégie est efficace. Comme Sonia Lupien le souligne, le travail fragmenté donne l'impression d'être efficace, mais ne permet pas d'avancer le travail en profondeur, ce qui permettrait de diminuer la charge cognitive.

Les autres stratégies d'adaptation utilisées le plus souvent par le personnel enseignant sont de ne pas lire les documents pour une rencontre (61,6%), de prioriser et ne pas faire certaines tâches (60,6%), de diminuer le nombre d'évaluations (44,6%), de diminuer les exigences d'évaluation pour faciliter la correction (39,6%), et de ne pas assister à une rencontre (28,8%). D'autres stratégies sont moins utilisées, mais plus souffrantes: diminuer ses exigences par rapport à la qualité d'un cours (27,5%), annuler des cours pour réaliser d'autres tâches (12,2%) ou inciter quelques élèves à quitter le cours pour diminuer la charge de travail (1,8%). On peut avancer que ces stratégies

¹⁷⁸ CSQ, fiche Charge de travail élevée et contraintes de temps, dans le cadre de la campagne *Pas dans ta tête*.



représentent une source de charge émotionnelle importante, puisqu'elles concernent directement les aspects tenant le plus à cœur au personnel enseignant, qui ne veut pas les mettre de côté, sauf dans des cas extrêmes. Ce sont également des tâches directement liées au sens donné au travail et aux valeurs de professionnalisme partagés par le corps enseignant.

Une autre stratégie utilisée est de se prévaloir du programme volontaire de réduction du temps de travail (PVRTT). Le tiers (32,2%) des personnes sondées ont déjà tenté cette option comme stratégie de gestion de la charge de travail. Seule une minorité (39%) juge qu'il s'agit d'une stratégie efficace. Mais parmi celles qui l'ont déjà expérimentée, la majorité (58%) estime que c'est une stratégie qui fonctionne, alors que 42% pensent le contraire. Le rapport du GRISMT réalisé en 2010 identifiait déjà cela comme un enjeu, alors que les gens en PVRTT se retrouvaient souvent à travailler à temps plein.

Malgré cela, l'utilisation du programme a augmenté au fil du temps, passant de 5,3% (automne) et 7% (hiver) des enseignantes et enseignants en 2014 à 10,5% (automne) et 11,8% (hiver) en 2024. C'est d'ailleurs le cas autant pour les hommes que pour les femmes. Entre 2014 et 2024, les hommes sont passés de 3,1% à 8,1%, alors que les femmes sont passées de 6,8% à 12,2%¹⁷⁹. L'utilisation du PVRTT comme stratégie pour gérer la surcharge de travail a par ailleurs abondamment animé les groupes de discussion.

L'utilisation du programme à des fins stratégiques pour gérer la tâche entre collègues a également été soulevée à quelques reprises lors des groupes de discussion. Il s'agit d'utiliser le programme volontaire de réduction du temps de travail pour « donner de la tâche » aux collègues et pallier le déséquilibre de la tâche entre l'automne et l'hiver. Les données sur l'utilisation des PVRTT fournies par le Collège confirment la présence assez répandue de cette utilisation stratégique du programme au sein des départements ou des disciplines. En effet, sur les trois années de référence fournies par le Collège, le nombre total d'enseignantes et d'enseignants est plus faible à l'hiver qu'à l'automne, alors que le nombre en PVRTT est plus élevé à l'hiver qu'à l'automne.

La moitié (47%) des enseignantes et enseignants qui n'ont jamais pris de PVRTT ont toutefois déjà envisagé de le faire, principalement dans le but de prévenir l'épuisement et pour faciliter la conciliation travail-famille-vie personnelle. Ce sont les raisons financières et l'idée que cela ne fonctionne pas (que la tâche ne se retrouve pas significativement réduite) qui expliquent la décision de ne pas se prévaloir du programme dans la plupart des cas.

Parmi le tiers (34,8%) des répondantes et répondants qui ont tenté de combiner leur tâche avec une libération pour gérer une surcharge de travail, peu (29%) ont trouvé cette stratégie efficace.

D'autres stratégies ont été évoquées pendant les groupes de discussion, comme choisir certains cours (ou *ne pas* choisir certains cours, tels que les cours *colorés*) ou s'impliquer le moins possible dans des comités. On souligne cependant que ce n'est généralement pas par désintérêt, mais qu'il s'agit plutôt d'un mécanisme de survie pour certaines personnes de se désengager de la vie collective. On se retrouve par le fait même à moins participer aux instances qui permettent le travail en collégialité, qui vaut cher aux yeux des enseignantes et enseignants. Nous revoici donc au cœur du paradoxe de l'autonomie piégée, qui a des impacts directs sur le travail en collégialité, mais aussi sur le sens au travail, comme nous le verrons en dernière analyse.

¹⁷⁹ L'alourdissement de la charge de travail, mais également une meilleure répartition des tâches domestiques et l'affaiblissement de certains tabous peuvent expliquer ces évolutions.



Certaines personnes confient se cacher pour travailler, ou même choisir des cours qui leur permettraient fort probablement d'obtenir une journée libre dans leur horaire. Cette stratégie individuelle ne parvient toutefois pas pour autant à réduire collectivement la culture de l'affairement dans laquelle nous sommes, croulant sous les courriels et les réunions.

Les impacts sur la santé physique et psychologique des enseignantes et enseignants

Dans des conditions gagnantes, le travail peut avoir un effet protecteur sur les individus. Mais dans le cas qui nous occupe (où la charge prescrite et émotionnelle est trop élevée, avec un manque de soutien perçu par plusieurs et un manque de reconnaissance des efforts fournis), une abondante littérature confirme l'effet inverse: stress, souffrance psychologique, épuisement professionnel, pathologies physiques et psychologiques.

Les impacts de la surcharge sur la santé physique et psychologique des enseignantes et enseignants sont effectivement nombreux. Parmi les personnes sondées, les principaux impacts recensés sont les symptômes cognitifs et comportementaux d'épuisement (78%), les symptômes physiques d'épuisement (76%), les difficultés à concilier le travail et les responsabilités familiales (67%), les tensions conjugales ou amoureuses (48%), les tensions entre les collègues (42%), les périodes d'invalidité (21%) et les congés de maladie consécutifs (10%).

Quand on commence, on veut s'impliquer. Personnellement, j'ai tendance à être très intense, puis entrer à plein dans ce que j'entreprends, puis à ma deuxième année d'enseignement, j'étais en burnout. Puis ça, ça laisse des traces. Je me suis relevée, mais je ne veux plus que ça m'arrive.

Les difficultés à concilier le travail, la famille et la vie personnelle

Un autre impact de la surcharge est le débordement du travail dans la sphère privée ou personnelle. Rappelons qu'une faible proportion (15,9%) des répondantes et répondants affirment ne travailler que rarement ou jamais la fin de semaine, que seuls 17,2% ne travaillent que rarement ou jamais le soir et que 20,6% ne le font que rarement ou jamais pendant les vacances. La très grande majorité (92,7%) a l'impression de faire des heures supplémentaires (la plupart du temps, souvent ou à l'occasion), même une fois les tâches réparties sur l'année (92,5%). L'effacement des limites entre la sphère privée et la sphère professionnelle amplifie la charge émotionnelle des enseignantes et enseignants, qui tentent ou ont tenté différentes stratégies d'adaptation.



Au département, on a des préoccupations pour la lourdeur de la tâche, mais c'est sûr que depuis un an, depuis que je suis à la coordination, je vois des choses que je ne voyais pas avant. On gère les remplacements ou les demandes de congé. Je vois que la lourdeur de la tâche, ça a clairement un impact psychologique important. Ça, c'est un enjeu, mais je pense que la principale raison, c'est vraiment pour la conciliation travail-famille. Je trouve que notre tâche est très, très lourde, c'est vraiment difficile de concilier notre emploi, notre fonction avec la vie familiale. Pour moi, la vie familiale, c'est vraiment important, mais je me rends compte de plus en plus que mon emploi a des impacts sur ma famille. C'est une anecdote, mais un soir de la semaine passée, j'ai été obligé de dire à mes enfants «non, pas maintenant, il faut que je finisse d'écrire un courriel». Je trouve que ça nuit à ma vie familiale. Puis, quand je regarde les collègues, ceux notamment qui sont en couple ou surtout les femmes qui ont plus la charge mentale... Mais pour vraiment arriver à concilier travail et famille avec leur tâche, ça implique souvent une réduction volontaire du temps de travail. Je trouve que c'est un peu une absurdité qu'on ne puisse, pas dans le fond, assumer une pleine charge de travail tout en étant capable d'être présent pour la famille.

L'absentéisme

Selon les données fournies par le Collège, 47 personnes (7,4 % du corps enseignant) étaient en invalidité à la session d'automne 2024, ce qui représente le tiers (33,5 %) de l'ensemble des absences du personnel enseignant. S'ajoutent à cela 67 personnes qui bénéficiaient du programme volontaire de réduction du temps de travail (PVRTT) ce qui représente environ la moitié (47,5 %) des absences.

Les données ne permettent pas de calculer précisément la proportion des absences qui est liée à la surcharge de travail, mais permettent toutefois de suggérer sans se tromper qu'elle l'explique au moins en partie.

Cela vient appuyer l'hypothèse d'un alourdissement de la tâche, alors les invalidités sont en légère hausse entre 2017 et 2024, et particulièrement celles pour des raisons psychologiques.

Compte tenu des réponses fournies au sondage selon lesquelles le PVRTT et les invalidités peuvent être des conséquences de la surcharge de travail, mais aussi des stratégies utilisées pour limiter la surcharge ou à titre préventif, nous pouvons estimer qu'une part importante des absences au Cégep de Sainte-Foy découlent directement ou indirectement de la surcharge de travail.



La perte de sens au travail

Vers la fin de chacun des groupes de discussion, les animateurs (conseillers en santé et sécurité à la CSQ) ont demandé aux personnes présentes d'identifier ce qu'elles estimaient ne plus avoir le temps de faire, puisqu'une partie de la souffrance occasionnée par une surcharge de travail provient de ce que l'on est forcé de mettre de côté, faute de temps.

Pas le temps pour briller...

Je me suis éteinte volontairement au travail à l'arrivée de mon garçon. Je me suis rendu compte que, si je ne m'éteignais pas un peu au travail, j'étais éteinte le soir ! Puis moi, j'ai UN garçon et je ne peux pas en avoir d'autres, donc je me suis toujours promis que [c'est le bout où je vais pleurer] je ne serais pas éteinte à la maison. Fait que même si ça fait mal, parfois d'être éteinte au travail, je me dis NON ! Parce que je ne vais pas manquer de temps le soir pour faire du bricolage. Ça fait que je me suis éteinte volontairement au travail, parce que tu ne peux pas briller partout. Donc, qu'est-ce qu'on a pu le temps de faire ? C'est briller un petit peu et aussi se perfectionner.

Pas le temps pour bonifier les cours...

Les tâches qu'on n'est pas capable de faire, c'est toute la bonification qu'on aimerait faire. Moi, le nombre de fois qu'il y a des étudiants qui viennent me voir, « heille, es-tu allée voir tel film ? » Non, j'ai pas eu le temps. J'ai deux enfants... Il y a tellement de livres super cool, mais je sais pas quand est-ce que je vais lire ça ? C'est sûr que les soirs du mois de juillet, ça ne va pas me tenter de lire ça. Mais j'écoute des balados sur le cinéma dans le char, tous les jours aussi, parce que je n'ai pas le choix. C'est comme ça que je rentabilise mon temps, mais c'est comme du temps en extra. Puis les tâches qu'on n'est pas capable de faire, c'est quand on voit des trucs dans nos cours, puis qu'on se dit, « oui, ça pourrait être amélioré, je vais le faire l'année prochaine ». Puis, l'année d'après, tu te dis « ah, finalement, je vais le faire l'année prochaine ». [...] On n'a pas le temps. Mais ça, c'est ma job de prof, donner le meilleur cours possible aux étudiants, pour qu'ils apprennent le plus d'affaires possible, pour qu'ils soient le plus intéressés possible. Mais c'est comme si c'était ça, la première affaire qu'on flush, parce que c'est trop exigeant, c'est trop demandant, puis il faut remplir des tableaux, puis là faut faire l'autre affaire... Heille... Ça me fâche tellement qu'on soit juste capable d'améliorer petite grenaille par petite grenaille.



Pas le temps pour des rétroactions personnalisées...

Quand j'ai commencé à enseigner, j'écrivais des mots personnalisés à chaque fois à mes étudiants, à la fin des copies, dans les travaux longs, pour les aider, des choses à améliorer, ou juste pour dire: « Heille! Bravo! ». Là, maintenant, mes grilles sont très très très détaillées. Comme ça, je souligne des petits mots dans la grille, ça va plus vite, c'est l'efficacité, me direz-vous, mais j'aimerais quand même ça en faire plus, mais j'ai pas le temps, c'est impossible. Ça, la rétroaction personnalisée, j'ai dû mettre ça un peu de côté. Peut-être aussi parce que j'ai une petite enfant qui va au CPE qui, à cet âge-là, nécessite aussi du temps, puis, je veux ma vie à moi.

Pas le temps pour préparer les cours...

Ils vont dire « ah, mais tu l'as déjà donné ». Tu sais, moi, je suis [spécialisation]. Mon cours là-dessus, je le donne une fois par année. Ton enfant qui prépare une présentation orale de six minutes, combien de temps il passe là-dessus? Puis, mettons qu'il ne donne pas sa présentation orale pendant un an, puis qu'il la redonne l'année d'après, combien de temps il va passer là-dessus? C'est comme implicite ça, ça se donne seul. Il y a comme de quoi de malsain dans la dynamique, ça m'achale vraiment.

Pas le temps pour être créatif...

Moi, ce qui me manque, c'est du temps pour être créative. De partir sur une hypothèse, de partir sur un nouveau projet. Moi, j'aime ça faire de l'illustration pour mes cours, je fais des affaires le fun, mais je n'ai pas le temps d'être créative. Mettre ça beau, pour moi, ce n'est pas superflu. Ce n'est pas juste de la présentation. Mais ça, j'ai besoin de temps pour ça et du temps de qualité. Mais on dirait que c'est ce qui arrive en dernier.



La création, j'ai pu les ressources mentales. Je fais des maudites affaires plates de contrôle de lecture sur Forms, c'est plate de faire ça. Cibole, j'ai l'impression de les prendre pour des abrutis. Je les haïs, mes outils d'évaluation, mais je les conçois pour sauver ma peau! Ouais, donc plein de trucs qui me faisaient fondamentalement plaisir que je ne fais plus parce que je n'ai pas le temps. Parce que j'ai eu à gérer des plaintes, parce que j'ai eu à gérer du brailage, parce que j'ai eu à répondre à des questions qui m'ont rendu inconfortable, parce que moi, faire des demandes de budget sur Clara ... j'aimerais mieux subir une colonoscopie! Dès qu'on veut sortir du cadre, je veux faire une petite affaire tranquille en dehors de la classe, c'est la maison des fous d'Astérix. Avez-vous le formulaire bleu, numéro 38? Ça éteint ma pratique.

Pas le temps pour suivre les étudiantes et étudiants en difficulté...

Ce qui me manque le plus, c'est le temps à repérer les étudiants en difficulté. C'est ça que je ne fais plus. J'en ai dix qui participent, eux, je connais leur nom. Je n'ai jamais été capable d'apprendre les noms des étudiants. Je n'avais pas assez de temps. J'en vois au début de la session étudier leur liste de classe avec les photos. Je n'ai pas le temps de faire ça, on choisit nos combats. [...] Puis les sélectionner et dire « oh lui, sa moyenne descend », mais je ne connais pas son nom, je ne suis même pas capable de le repérer dans la classe, mais je regarde ses notes, puis je devrais peut-être le contacter, prendre les devants, demander une rencontre avec lui, voir si ça va bien. Je fais plus ça, c'est ça que je mets de côté et c'est ça qui est triste.

Pas le temps pour parler de pédagogie...

Moi, je trouve qu'on a peu de temps pour parler simplement de pédagogie, c'est un peu frustrant parce qu'on s'occupe de beaucoup de choses, puis on s'occupe peu de pédagogie, donc ça, je trouve ça un peu déplorable.



Je suis arrivée en 2014, et moi, j'avais cette soif-là. J'ai fait un stage avec ma prof qui m'a marqué dans mes études collégiales. Puis là, enfin, je travaille avec elle, c'est ma collègue, je peux discuter de tout... Non, parce qu'en réunion, si tu dis un mot hors d'ordre un peu, tu te fais lancer des roches, «on n'est pas là pour parler de pédagogie». On a une réunion de deux heures. Pourquoi? Pour combler des points. On a un point pour lire le rapport annuel. [...] On ne peut pas s'enrichir auprès de nos collègues à moins qu'on le fasse dans nos heures qui nous restent. Finalement, ça revient aussi à mon identité professionnelle, «je suis qui?». Tu sais, je pourrais offrir plus, mais finalement, je ne le fais pas. Ça mine beaucoup. Je ne sais pas ailleurs, mais moi, j'entendais tellement de: «Ah, tu sais, entre profs, on se nourrit», mais en tout cas, à Sainte-Foy, je ne l'ai jamais vécu. Puis c'est dommage, parce que je suis sûr qu'il y a plein de mes collègues qui ont plein d'expériences que je ne connais même pas finalement parce qu'on ne peut jamais la mettre de l'avant.

Ce que les extraits précédents ont en commun, ce sont **les tâches directement liées à l'enseignement et la pédagogie (le volet 1)**; la préparation des cours et des évaluations, et la prestation de cours, l'encadrement des élèves, et la correction. Ce sont précisément ces tâches que les enseignantes et enseignants aiment faire, mais ils doivent décider à contrecœur d'ajuster ou de compresser le temps imparti à ces tâches, parce que ce sont les tâches sur lesquelles ils et elles ont une certaine emprise. Une fois de plus, **l'autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants se retourne contre elles et eux, puisque ce sont justement ces tâches qui donnent un sens à leur travail**:

Le fait de ne pas pouvoir donner le cours comme je veux le donner, parce que j'ai pas les ressources, parce que j'ai pas le temps de préparer tout mon cours et je me sens incompétente, car j'ai pas l'impression qu'à la fin, j'ai pu donner tout à mes étudiants. Je me dis, j'aurais aimé ça leur donner plus. Avant, j'étais dans la frustration, maintenant, on dirait que je suis déçue et je trouve ça plate.



La perte de sens au travail se répercute aussi parfois sur le travail collectif et la collégialité. Un désengagement s'installe pour certaines personnes en raison d'une forme de désillusion par rapport à la collégialité, puisque les consultations sont perçues comme illusoires. Mais pour d'autres, c'est pour répondre au besoin de se protéger du surmenage :

C'est peut-être propre à notre département, mais il n'y en a jamais des vieux qui lèvent la main. C'est comme : « Nous, on l'a déjà fait, c'est à votre tour, les jeunes ! » On sent qu'on se fait avoir quand on lève la même pour faire quelque chose. Je me dis qu'il y a quelque chose en arrière de ça (rires). C'est démobilisant pour les nouveaux de se faire dire « n'entre pas là-dedans, c'est ben trop de travail ». Mais on n'a pas le choix de le faire. Donc je suis professeure au département depuis trois ans, puis c'est moi la coordonnatrice, il y a juste moi qui s'est présentée, donc j'ai été élue à l'unanimité par tout le monde. Mais il y a quand même quelque chose de sous-jacent là-dedans, je dois être la nounoune de la gang.

SYNTHÈSE ET RECOMMANDATIONS



l'analyse des résultats a démontré que la formule qui permet de calculer la tâche individuelle (la tâche prescrite) ne correspond pas à la charge réelle de travail des enseignantes et enseignants. La tâche ne rentre pas dans la tâche.

En partant de la référence des 32,5 heures de disponibilité par semaine travaillée (inscrite dans la convention) qui correspond également au nombre d'heures hebdomadaires considéré à des fins de rémunération, **la surcharge quantitative réelle est estimée à environ dix heures de travail par semaine en moyenne chez les enseignantes et enseignants**. Rappelons à cet effet que la barre des 32,5 heures par semaine constitue aussi la référence la plus répandue en ce qui concerne la charge prescrite pour la majorité des personnes sondées (70 %).

Autrement dit, **la plupart des enseignantes et enseignants s'attendent à devoir travailler 32,5 heures en moyenne, mais ils travaillent plutôt 42,5 heures en moyenne**. Cette distorsion entre les attentes et la réalité génère énormément de frustration parmi le corps enseignant, frustration qui émerge d'un sentiment d'injustice et d'un manque de reconnaissance au niveau des efforts requis pour réaliser la charge prescrite. Une grande charge émotionnelle (qualitative) s'ajoute ainsi à la surcharge de travail réelle (quantitative).

Comme nous l'avons mentionné, des interprétations différentes de la charge de travail prescrite sont possibles¹⁸⁰. Certaines personnes considèrent que la charge attendue se situe plutôt à 40 heures de travail par semaine. Dans le contexte où la formule de la CI est basée sur 40 unités de travail et que celles-ci représentaient au départ un nombre d'heures par semaine (jusqu'au décret de 1983), cette perception peut sembler légitime; néanmoins, la convention collective n'indique rien de tel.

De la même manière, la perception d'un nombre d'heures attendu indéterminé, à l'instar de plusieurs emplois professionnels (et qui serait *implicitement attendu par la reconnaissance du rangement 23*) peut sembler légitime. Le nombre d'heures de disponibilité défini par la convention serait ainsi *un minimum de 32,5 heures de disponibilité* par semaine à garantir au Collège pendant l'année scolaire. Mais que faire, dans ce cas, du nombre retenu à des fins de rémunération?

Bref, c'est le flou total. En réalité, il semble que **personne ne sait combien d'heures le personnel enseignant au collégial doit travailler pour réaliser la charge attendue par les paramètres de la CI et les volets de la tâche enseignante**, tels que décrits dans la convention collective. Il n'y a rien d'officiel, tout est officieux, implicite, non-dit.

¹⁸⁰ Cela se reflète d'ailleurs dans les perceptions d'une tâche prescrite floue. Nous reviendrons sur les conséquences de cette confusion.



C'est à défaut de pouvoir interpréter la tâche prescrite *hors de tout doute raisonnable* que le dénominateur commun des 32,5 heures par semaine a été retenu à des fins de comparaison. Comme cela représente aussi la référence la plus répandue parmi les répondantes et répondants, ainsi que le nombre d'heures qui figure sur les talons de paies, cela nous semblait la référence la plus juste à adopter. Et une chose est certaine : il apparaît évident pour l'ensemble des actrices et acteurs du milieu que ce n'est ni possible ni réaliste d'accomplir une tâche à temps plein en 32,5 heures. Cela dépasse même les 40 heures de travail hebdomadaires en moyenne. Ce constat est appuyé par les résultats quantitatifs et qualitatifs de l'enquête.

Nous estimons que la perception du nombre d'heures de travail attendu, en plus de ne pas correspondre à la réalité, a un impact négatif sur le personnel enseignant. Il amplifie la surcharge réelle en y ajoutant un sentiment plus subjectif de surcharge émotionnelle, qui est toxique. Comme nous l'avons démontré à travers de nombreux extraits issus des groupes de discussion, les enseignantes et enseignants, étant payés pour 32,5 heures, entretiennent la conception que la tâche devrait pouvoir se faire en 32,5 heures. Cette situation génère un sentiment d'injustice organisationnelle et représente un manque de reconnaissance des efforts requis pour réaliser la tâche, ce qui crée de la souffrance chez le corps professoral.

Nous soutenons également que le sentiment de surcharge est amplifié par des attentes qui ne sont pas claires en ce qui concerne les 173 heures. Il semble en effet que toute tâche qui s'ajoute, et jugée pertinente (par la direction ou les équipes départementales elles-mêmes d'ailleurs) est renvoyée dans les 173 heures, sans chercher à en retirer de façon équivalente. La surcharge de travail réelle et la charge prescrite floue provoquent ainsi un sentiment de surcharge généralisé parmi le corps enseignant.

L'analyse a aussi montré que le sentiment de surcharge est provoqué par des éléments qui relèvent du paradoxe de l'autonomie piégée, alors que les enseignantes et enseignants sont confrontés à des choix difficiles pour faire face à la surcharge de travail réelle, ce qui nuit également par la bande au travail en collégialité.

Le sentiment de surcharge est aussi alimenté par le niveau de complexité de certaines tâches dans un contexte de travail fragmenté, qui ne permet pas de réaliser le travail en profondeur requis par ces tâches. Le sentiment de surcharge est finalement amplifié par une charge émotionnelle importante liée au travail.

Plusieurs des éléments problématiques relevés par l'enquête sont aussi des facteurs avérés de risques psychosociaux (notamment la surcharge en elle-même). Nous avons démontré qu'ils s'entrecroisent et sont souvent à la fois des causes et des conséquences de la surcharge de travail. Ces risques se répercutent de façon importante sur la santé physique et psychologique du corps enseignant. Cela se manifeste par une panoplie de symptômes d'épuisement qui sont courants chez le personnel enseignant du Collège et qui se traduisent trop souvent par des périodes d'invalidité.

Par ailleurs, nous avons constaté que ces facteurs pourraient expliquer aussi une large part des absences au Collège. En effet, si on considère non seulement les invalidités pour raisons psychologiques, mais également l'ensemble des stratégies d'adaptation pour faire face à la surcharge de travail qui a été révélé par l'enquête, la surcharge serait ainsi responsable d'une part importante de l'absentéisme.



De plus, l'analyse a permis de constater certaines incohérences entre la formule qui permet de calculer la tâche et les réalités enseignantes :

- 1) Les tâches prévues au volet 2 (tout comme celles qui sont incluses dans les 173 heures) ne sont pas prises en considération dans la formule de la CI. Or, les études antérieures et le présent rapport démontrent que ces tâches occupent maintenant une part importante de la charge de travail du personnel enseignant. Rappelons à cet effet que le quart des répondantes et répondants impliqués dans une actualisation de programme y consacrait de quatre à sept heures par semaine en moyenne. De la même manière, la moitié des enseignantes et enseignants concernés par l'implantation d'un nouveau programme d'études y consacrait plus de cinq heures par semaine, alors que près du quart y consacrait environ dix heures, voire plus de dix heures de travail par semaine.
- 2) De plus, les propos formulés lors des groupes de discussion sont aussi unanimes : le temps nécessaire aux activités incluses dans les 173 heures, dépasse le temps qu'on devrait leur consacrer. Ils nous apprennent aussi que cette situation pousse plusieurs à retrancher des activités du volet 1, qui sont pourtant le cœur du travail enseignant (préparer des cours et des évaluations, donner des cours, corriger, et encadrer les élèves). La charge émotionnelle qui découle de ces choix difficiles s'ajoute alors à la surcharge réelle et au sentiment de surcharge déjà présent; elle se transforme alors en souffrance émotionnelle pour plusieurs enseignantes et enseignants, qui s'éloignent de ce qui donne du sens à leur travail. Les impacts psychosociaux recensés auprès des personnes sondées en attestent.
- 3) Non seulement les tâches liées aux 173 heures demandent beaucoup de temps, ce qui explique en partie la surcharge réelle et émotionnelle, mais nous avons également observé qu'elles occupent une part disproportionnée de la charge enseignante par rapport à ce qui est prévu dans la convention collective. Selon cette dernière, l'ensemble des tâches qui sont plus directement liées à l'enseignement (volet 1) devrait représenter 80% des 173 heures. L'analyse des résultats laisse cependant penser que cette proportion s'est progressivement inversée au fil du temps sur le terrain, pour atteindre 80% du temps des 173 heures consacré aux processus liés au cycle de vie des programmes (volet 2).
- 4) Nous pensons que le paramètre « préparation » (facteur HP) du calcul de la CI sous-estime le temps requis pour préparer des cours de qualité et les adapter régulièrement aux innovations pédagogiques et technologiques, qui non seulement se succèdent, mais s'accroissent. Pensons au développement fulgurant des outils d'intelligence artificielle générative, qui vient bouleverser la fonction d'évaluation et demander une adaptation importante. Or, la capacité d'adaptation n'est pas une ressource infinie, et nous savons que les changements sont des sources de stress qui s'accumulent avec le temps, qu'ils soient perçus de façon positive ou négative. Pensons également à la préparation de nouveaux cours, qui se multiplient au même rythme que les processus collégiaux liés à la vie de programme. Ajoutons à cela la période des « vacances » pendant laquelle la plupart du personnel enseignant travaille à la préparation et à la planification des cours.
- 5) Nous avançons que le paramètre « encadrement-correction » (facteurs PES et NES) sous-estime la lourdeur de l'encadrement et le temps requis pour accompagner la population étudiante actuelle, qui est moins autonome et qui fait face à des défis plus nombreux et plus grands, tant sur le plan des apprentissages que sur les plans social et technologique.



- 6) La différence devient plus visible en prenant en considération l'ampleur que prennent ces activités (comme la correction) lors de certaines périodes caractéristiques, comme les semaines d'évaluation ou les fins de session.

En conclusion, la surcharge de travail est à la fois le résultat d'une mauvaise évaluation de la tâche d'enseignement par le calcul de la CI, mais également une conséquence du flou lié à la charge attendue et particulièrement aux 173 heures, qui incitent à l'hypertravail et à l'impossibilité de mettre des limites aux tâches connexes. Plusieurs enjeux se dessinent à la lumière de ces constats et une réflexion approfondie s'impose.

Recommandations nationales

Les enjeux soulevés par l'analyse des résultats de l'enquête nous amènent à nous interroger sur la façon instituée de considérer la tâche enseignante et de la mesurer à des fins de rémunération, qui est basée sur la formule du calcul de la charge individuelle (CI). Nous avons souligné un flou important en ce qui concerne les attentes. Mais nous soutenons que ce flou est basé sur *un flou réel qui doit être résolu*, car il ne nous sert plus. La souffrance engendrée par la surcharge de travail doit être considérée et le *statu quo* mérite d'être remis en question. Nous recommandons donc de nous atteler à réfléchir collectivement à la formule actuelle de la CI.

La valeur de la charge d'enseignement reflétée par la CI est une référence importante pour le corps professoral, qui compare la lourdeur de leur tâche en discutant de leur CI. Toutefois, il est aussi reconnu que certaines CI ne reflètent pas la charge réelle, notamment quand une enseignante ou un enseignant doit préparer un nouveau cours. De plus, la CI ne concerne que la tâche d'enseignement (préparation, prestation, correction, encadrement), laissant de côté toutes les tâches liées au volet 2 et aux 173 heures. Or, les enseignantes et enseignants savent également que la lourdeur de ces tâches varie d'une personne à l'autre en fonction de ses implications, et d'une année à l'autre. Lors d'une implication dans une étape du cycle de vie des programmes (évaluation, élaboration, actualisation ou implantation), les réunions et les heures de travail individuel et collaboratif sont décuplées et ne sont d'aucune façon prises en compte, ce qui contribue à la démobilisation et à la frustration.

De façon générale, il faut donc s'atteler à clarifier la tâche enseignante, et notamment à préciser les attentes en matière de charge de travail. Une attention particulière doit être portée à la charge de travail que représentent le volet 2 et les 173 heures. Il est aussi impératif de considérer la charge de travail excédentaire qui s'est ajoutée au volet 1 au fil des nombreuses évolutions sociales et technologiques qui ont secoué le milieu de l'enseignement collégial.

D'un côté, il faut s'entendre sur ce qui est attendu. De l'autre, il faut statuer sur la charge de travail réelle que cela implique. En somme, il faut mieux comprendre la tâche, mieux la faire connaître, mieux la reconnaître et la délimiter.

En ce sens, le dernier portrait de la profession enseignante, signé par toutes les parties, remonte à 2008. Il serait grand temps de le mettre à jour afin de mieux refléter la réalité du personnel enseignant et de disposer de données sur lesquelles toutes et tous s'entendent, afin de mieux mesurer et de mieux reconnaître la tâche enseignante au collégial.



Recommandations locales

La surcharge de travail

Dans la même optique que le proposait le rapport du GRISMT de 2010, le Cégep de Sainte-Foy devrait aborder le thème de la surcharge de travail à la lumière des risques psychosociaux liés au travail. L'analyse effectuée dans le milieu de travail demeure malheureusement tout à fait actuelle une quinzaine d'années plus tard. Il est possible que les acteurs n'aient pas su par quel bout prendre le problème à l'époque, mais dans l'état actuel des choses et considérant les lois et les efforts déployés en santé et sécurité du travail, l'enjeu de la surcharge de travail ne peut plus être évité. **Tous les membres de la communauté collégiale, le personnel enseignant et les gestionnaires doivent être sensibilisés et outillés pour comprendre les effets que peut avoir une organisation du travail qui maintient ou exacerbe la présence de risques pour la santé physique ou psychologique.** Un travail en prévention permettant d'identifier les situations susceptibles d'augmenter les risques psychosociaux, c'est-à-dire une réflexion en amont de toute réorganisation visant à trouver les conditions gagnantes pour la santé physique et mentale, permettrait de sortir de la tendance à individualiser la souffrance du personnel enseignant. Les travailleuses et les travailleurs sont les personnes les mieux placées pour trouver des solutions concrètes et collectives, identifier sur quelles structures agir, et ainsi influencer l'organisation du travail. Ceci contribuerait également à changer progressivement la culture organisationnelle.

Les 173 heures

À défaut de balises claires dans la convention collective actuelle concernant les 173 heures, le Cégep de Sainte-Foy aurait avantage à entreprendre une **réflexion de fond sur les 173 heures afin d'établir des balises claires sur ce qui doit en être exclu.** Cette analyse devrait se faire au sein de chaque département, puisque leurs réalités diversifiées occasionnent des listes parfois chargées et augmentées par les équipes elles-mêmes. Considérant la responsabilité du Collège d'établir les priorités institutionnelles en fonction du plan stratégique¹⁸¹, mais aussi des besoins propres à chacune des équipes, cette réflexion devrait se faire **en collaboration et en collégialité entre la direction et chacun des départements, avec l'objectif d'alléger la tâche enseignante et les processus** (reddition de compte, formulaire, tâches administratives dont Clara). Cette réflexion devrait d'ailleurs être l'occasion de tendre vers un rééquilibrage des proportions attendues dans la convention collective, c'est-à-dire 80 % des 173 heures qui devraient être consacrées aux activités pédagogiques et 20 % aux activités liées au programme. Le travail enseignant doit être recentré sur les tâches du volet 1, tant dans le discours que dans les actions.

La déconnexion

En réponse à la surcharge de travail, plusieurs enseignantes et enseignants tentent de se déconnecter, pour travailler ou pour se détendre. Or, comme on a pu le constater, le Cégep de Sainte-Foy ne fait pas exception au reste du marché du travail, qui est en proie à une complexification et une accélération du rythme de travail (multiplication des moyens de communication et des attentes d'immédiateté de la communauté étudiante et des collègues). Cela génère une surcharge

¹⁸¹ FEC-CSQ, Article 8-3.03 de la convention collective 2023-2028.



cognitive et une forte tendance au travail fragmenté, engendrées par les interruptions fréquentes. Même si le droit à la déconnexion est de plus en plus discuté et valorisé dans les discours, nos résultats ont démontré qu'il faut parfois se faire violence pour le mettre en application. S'il est difficile de s'opposer individuellement à une organisation du travail qui incite à l'hypertravail, il en va autrement si l'on opère des changements à la base de l'organisation du travail, changements qui seraient par le fait même collectifs. Sonia Lupien apporte à ce sujet des pistes de solution pertinentes¹⁸² à évaluer pour tenter de **dégager du temps de travail en profondeur protégé**. Malgré le manque criant d'espace au Cégep de Sainte-Foy qui accentue la pression sur les horaires de toute la communauté enseignante, nous proposons d'user de créativité pour tenter, au mieux, de dégager du temps de travail en profondeur protégé, pour chacune des équipes de travail. Ce n'est ni normal ni sain que les enseignantes et enseignants doivent faire ces tâches le soir et les fins de semaine, puisque leur environnement de travail ne leur permet pas (esprit de ruche, interruptions, partage de bureaux, etc.). Dans l'optique de diminuer les facteurs de risques psychosociaux au travail, une réflexion collective s'impose et le chantier sur les horaires au Cégep de Sainte-Foy serait l'occasion de la faire. Notre utilisation des plateformes, dont Teams, doit également être réfléchie dans l'optique de nous faire gagner du temps, et non de constituer une source d'interruptions du travail.

Le clientélisme et la cadence des chantiers

La vision d'amélioration continue et d'agilité, qui est mise de l'avant, notamment au Cégep de Sainte-Foy, malgré toutes les bonnes intentions, se concrétise par une succession de chantiers, de bouleversements et d'adaptations pour le personnel enseignant. Or, la capacité d'adaptation des gens atteint sa limite et génère un sentiment de dépossession de leur travail, mais surtout une surcharge cognitive et émotionnelle. Il faut prendre conscience collectivement que le réseau collégial, étant donné les décisions prises par le ministère de l'Enseignement supérieur, subit la même tendance clientéliste que les entreprises privées, c'est-à-dire des restructurations continues en vue de rationaliser les ressources et une gestion axée sur les résultats qui tend vers une toujours plus grande efficacité. Les cibles de réussite, et la conception même de la réussite en sont d'autres exemples. **Il est souhaitable de prendre conscience de ce narratif comptable et de ses effets sur la communauté et le sens au travail.**

Limites et recommandation générale pour les suites de l'enquête

L'évaluation de la charge de travail réelle est basée sur des estimations et des échelles et gagnerait à être précisée afin de peaufiner certaines analyses, particulièrement les analyses comparatives portant sur les volets de la charge enseignante définis dans la convention collective et dans la formule de calcul de la CI. Dans une deuxième phase de l'étude, il serait pertinent de construire un outil de collecte plus précis (carnet de bord journalier) qui serait administré auprès d'un échantillon représentatif, mais réduit. Un peu à l'image des sondages Numéris, des enseignantes et enseignants volontaires pourraient remplir un carnet des heures réelles travaillées selon les différentes tâches enseignantes pendant quelques semaines typiques de la session.

Il aurait été tout aussi intéressant que pertinent de croiser davantage de données en fonction du genre, de la précarité ou des disciplines ou départements, mais le volume de données à traiter était déjà important. Ces analyses pourraient être poursuivies.

¹⁸² Sonia Lupien, *Le stress au travail vs le stress du travail*, p. 352.



De plus, afin de pouvoir étendre les conclusions de cette enquête à l'ensemble du réseau collégial, il serait pertinent de déployer cette deuxième phase dans plusieurs cégeps urbains et en région, avec des enseignantes et des enseignants issus de disciplines variées.

Conclusion

L'impression que la tâche s'est considérablement alourdie au fil du temps est largement partagée chez le personnel enseignant du Cégep de Sainte-Foy. À défaut de gains nationaux sur la tâche, et dans le contexte où la direction du Collège est sensibilisée aux effets de la surcharge exprimée par ledit personnel, le Syndicat des professeures et professeurs du Cégep de Sainte-Foy (SPPCSF) a entrepris cette démarche d'enquête afin de trouver des solutions locales. Le but était d'évaluer *le plus objectivement possible* la charge de travail du corps professoral, afin de pouvoir répondre aux questions suivantes : dans quelle mesure la surcharge ressentie provient-elle d'une surcharge réelle? Peut-on quantifier cette surcharge? Quelles sont les principales sources de cette surcharge? Et quels en sont les impacts psychosociaux?

Pour ce faire, une enquête par questionnaire a été menée auprès de 238 enseignantes et enseignants du secteur régulier, ce qui représente près de 40 % du corps professoral. Trente-trois membres volontaires ont aussi contribué à l'enquête par l'intermédiaire de cinq groupes de discussion. L'analyse a démontré que les tâches à accomplir ne peuvent l'être dans les heures normales de travail et que les tâches à effectuer ne sont pas priorisées par l'employeur. Bien au contraire. Le personnel enseignant fait face à des choix difficiles pour gérer la surcharge de travail et préserver une autonomie professionnelle à laquelle il est par ailleurs fortement attaché. Dans ce contexte, cette situation le place au cœur du paradoxe de l'autonomie.

En terminant, rappelons que la charge de travail représente la quantité de travail physique et intellectuel qu'une personne peut accomplir sans mettre en danger sa sécurité, ainsi que celle des autres, tout en demeurant efficace. Rappelons également qu'une charge de travail trop élevée risque d'engendrer des problèmes cardiovasculaires, musculosquelettiques et psychologiques et de l'absentéisme. En ce sens, les résultats de l'enquête, appuyés par les données officielles fournies par le Collège, démontrent les lourdes conséquences de la surcharge sur la santé physique et psychologique du personnel enseignant. Le statu quo génère énormément de souffrance.

Un sablier, ça déborde avec un grain de sable à la fois.

Il y a quelque chose qui ne marche pas dans tout ce calcul de CI. Il va falloir que tout le monde l'accepte, ça fait longtemps qu'on le dit, nous les profs, ça ne représente plus la tâche, ni en préparation, ni en coordination, ni en stage. Il y a un gros écart entre ce que l'on fait réellement et ce qu'on est payé pour faire.



Je ne peux pas dire que je suis fâchée contre la direction qui me demande d'appliquer ce qui est dans ma propre convention. Je suis fâchée contre l'exécutif syndical qui a mis ça dans la convention. [...] Historiquement, on a dit oui à ça. C'est 32,5 heures moins cinq heures. Comment c'est possible de faire ce job-là en 27,5 heures, ce n'est pas possible. Donc, à un moment donné, il faudrait, pendant les négociations, faire la démonstration que c'est impossible et de rebrasser ces cartes-là.

Le statu quo génère énormément de frustration. Par conséquent, une réflexion collective s'impose sur la tâche enseignante. Alors que certaines personnes estiment qu'il est stratégique d'éviter toute discussion autour du calcul de la CI, d'autres sont d'avis que cette époque est révolue et qu'il devient nécessaire de changer de stratégie. L'idée fait son chemin que le calcul actuel de la CI ne sert plus la profession... À la lumière des analyses présentées dans ce rapport, nous sommes également de cet avis. La première étape vers une meilleure connaissance et une meilleure reconnaissance de la tâche enseignante serait de mettre à jour le portrait de la profession enseignante, qui date de 2008. Dans l'expectative, nous proposons de poursuivre la réflexion en réalisant un portrait plus précis de la charge de travail réelle, à partir de carnets de bord détaillés, remplis par un échantillon réduit, mais représentatif du corps enseignant au collégial.

ANNEXES





Annexe 1 : questionnaire



Questionnaire sur la charge de travail des enseignant.es du Cégep Ste-Foy

Le présent questionnaire vise à évaluer la charge de travail des enseignant.es du Cégep de Ste-Foy. Les questions portent sur les tâches réalisées, la charge de travail ressentie, la perception des attentes institutionnelles, ainsi que les stratégies adoptées par les enseignant.es pour réaliser l'ensemble de leurs tâches.

Le questionnaire comprend plusieurs questions, et certaines questions pourront vous sembler redondantes, mais l'ensemble vise à mesurer le plus fidèlement et le plus objectivement possible votre charge de travail. Répondre au questionnaire vous prendra environ 20 minutes. Vos réponses sont importantes afin de brosser le portrait le plus juste possible de la charge enseignante, et ce afin de pouvoir discuter à partir de faits mesurables avec la direction. Les données recueillies pourront également alimenter un argumentaire sur la charge de travail dans le cadre de la prochaine négociation de nos conditions de travail.

Nous vous assurons l'anonymat et la plus stricte confidentialité de vos réponses. Seules des données agrégées et dénominalisées seront utilisées.

Nous vous remercions à l'avance pour votre temps et votre précieuse collaboration,

Votre exécutif syndical

* Obligatoire

Temps consacré aux différentes tâches

Les premières questions portent sur le temps que vous consacrez aux différentes tâches qui composent votre charge de travail.

1. Au cours de la **dernière semaine**, combien de temps environ avez-vous consacré à l'ensemble des tâches liées à votre travail d'enseignant.e ? *

Le nombre doit être compris entre 0 ~ 75

2. Diriez-vous que votre dernière semaine de travail était plutôt représentative de vos semaines de travail habituelles en cours de session ? *

- ☐ Oui, j'ai travaillé sensiblement le même nombre d'heures que d'habitude
- ☐ Non, j'ai travaillé plus d'heures que d'habitude
- ☐ Non, j'ai travaillé moins d'heures que d'habitude



3. **Au cours de la dernière semaine**, à combien estimez-vous le temps que vous avez consacré à chacune des tâches suivantes ? *

	Aucun (0)	1 à 4 heure(s)	5 à 9 heures	10 à 14 heures	15 à 20 heures	Plus de 20 heures	Ne s'applique pas
La planification et la préparation de cours (incluant la préparation de consignes pour des travaux, exercices ou examens)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La prestation de cours	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La correction	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
L'encadrement/ supervision de stages	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
L'encadrement ou le suivi des étudiants (incluant les échanges par MIO, les rencontres d'équipe ou individuelles, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
L'organisation d'activités (sorties, conférences, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rencontres et comités divers (autres que les rencontres avec les étudiants)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Communications (autres qu'avec les étudiants – incluant la concertation avec les collègues)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Services adaptés (incluant toutes les tâches liées aux demandes d'examen, plan d'intervention, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



4. Normalement, pendant **les périodes intensives d'évaluation** (comme la mi-session), combien de temps environ consacrez-vous au total à chacune des tâches suivantes ? *

	Aucun (0)	1 à 4 heure(s)	5 à 9 heures	10 à 14 heures	15 à 20 heures	Plus de 20 heures
Préparation des évaluations	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Services adaptés	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Correction (excluant la détection du plagiat)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Détection et gestion des cas de plagiat	☐	☐	☐	☐	☐	☐

5. Normalement, **au début d'une session**, combien de temps environ consacrez-vous au total à chacune des tâches suivantes ? *

	Aucun (0)	1 à 4 heure(s)	5 à 9 heures	10 à 14 heures	15 à 20 heures	Plus de 20 heures
Planification et préparation	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rencontres et comité divers	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Organisation de sorties ou d'activité(s)	☐	☐	☐	☐	☐	☐



6. Normalement, à la fin d'une session, combien de temps environ consacrez-vous au total à chacune des tâches suivantes ? *

	Aucun (0)	1 à 4 heure(s)	5 à 9 heures	10 à 14 heures	15 à 20 heures	Plus de 20 heures
Correction (excluant la détection du plagiat)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Détection et gestion des cas de plagiat	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autres tâches liées à l'évaluation finale et au dépôt de la note finale	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Perfectionnement	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Planification – Préparation de la session suivante	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rencontres et comités divers	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7. Pendant vos **vacances d'été**, combien de temps environ consacrez-vous généralement à vos tâches liées à votre travail d'enseignant.e ? *

Choisir l'option qui correspond le mieux ...

- ☐ L'équivalent d'une journée de travail ou moins – quelques heures au total
- ☐ L'équivalent de 2 à 5 jours environ – une semaine ou moins au total
- ☐ L'équivalent de 6 à 10 jours environ – environ une ou deux semaine(s) au total
- ☐ L'équivalent de 11 à 15 jours – environ 3 semaines au total
- ☐ L'équivalent de 15 jours ou plus - plus de 3 semaines au total



Les prochaines questions portent sur la répartition de la charge de travail.

8. De façon générale, comment répartissez-vous votre temps de travail ? *

	La plupart du temps	Souvent	À l'occasion	Rarement	Jamais
Je travaille seulement de jour la semaine	☐	☐	☐	☐	☐
Je travaille aussi la fin de semaine	☐	☐	☐	☐	☐
Je travaille aussi le soir	☐	☐	☐	☐	☐
Je travaille seulement pendant la session	☐	☐	☐	☐	☐
Je travaille aussi pendant le période des vacances d'été	☐	☐	☐	☐	☐

9. De façon générale, comment percevez-vous la répartition de votre temps de travail ? *

	Tout-à-fait en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout-à-fait en désaccord
J'apprécie la flexibilité que cela me procure	☐	☐	☐	☐
J'ai l'impression de travailler tout le temps	☐	☐	☐	☐



10. De façon générale, comment répartissez-vous votre charge de travail en fonction du lieu ? *

	La plupart du temps	Souvent	À l'occasion	Rarement	Jamais
Au bureau/dans les locaux du cégep	☐	☐	☐	☐	☐
En télétravail à partir de la maison	☐	☐	☐	☐	☐
En télétravail à partir d'un autre lieu (cafés/ bibliothèque, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le terrain (lieux de stages ou autres sorties terrain)	☐	☐	☐	☐	☐

11. Avez-vous l'impression de réaliser des « heures supplémentaires » dans le cadre de votre travail d'enseignant.e ? *

- ☐ Oui, la plupart du temps
- ☐ Oui, souvent
- ☐ Oui, à l'occasion
- ☐ Non, rarement
- ☐ Non, jamais
- ☐ Non, puisque je suis payé.e à l'année, ce ne sont pas des heures supplémentaires

12. Si l'ensemble des tâches que vous réalisez ainsi que l'ensemble des heures que vous travaillez sont répartis sur une année entière, avez-vous toujours l'impression de réaliser des « heures supplémentaires » au bout de l'année ? *

- ☐ Oui, la plupart du temps (toutes les sessions ou presque)
- ☐ Oui, à l'occasion (certaines sessions)
- ☐ Non, rarement (c'est arrivé quelques fois seulement)
- ☐ Non, jamais (cela ne s'est pas produit au cours de dernières années)



13. Sur une échelle de 0 à 10, comment percevez-vous généralement le fait de réaliser ces heures supplémentaires ? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Ça ne me dérange
pas du tout

Ça me dérange
énormément



Perception des attentes du Collège et des départements envers les enseignant.es.

Les prochaines questions portent sur la perception des attentes du Collège et des départements envers les enseignant.es.

14. Selon vous, le contrat de travail d'un enseignant.e à temps plein prévoit combien d'heures de travail par semaine? *

- ☐ 32, 5 heures de travail par semaine
- ☐ 35 heures de travail par semaine
- ☐ 40 heures par semaine
- ☐ Les enseignant.es ne sont pas payé.es à l'heure, ils/elles ont un contrat annuel
- ☐ Je ne sais pas

15. La façon de calculer la CI (charge individuelle) peut être difficile à comprendre pour certain.es, alors qu'elle n'a plus de secret pour d'autres.

Personnellement, à combien évaluez-vous, sur une échelle de 0 à 10, votre niveau de compréhension du calcul de la CI? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Je n'y comprends
absolument rien!

La calcul de la CI n'a
plus aucun secret
pour moi!



16. Toujours dans le but d'évaluer la perception des attentes institutionnelles envers les enseignant.es, selon votre compréhension, indiquez pour chacune des tâches suivantes si elle est liée au volet 1, au volet 2 ou aux 173 heures. *

	Selon moi, c'est une tâche liée au volet 1	Selon moi, c'est une tâche liée au volet 2	Selon moi, c'est une tâche liée aux 173 heures	Aucune idée !	Selon moi, cette tâche n'est comptabilisée nulle part
Participation aux comités de programme	☐	☐	☐	☐	☐
Participation aux réunions de département	☐	☐	☐	☐	☐
Encadrement des étudiants	☐	☐	☐	☐	☐
Comités de sélection	☐	☐	☐	☐	☐
Équivalences	☐	☐	☐	☐	☐
Perfectionnement	☐	☐	☐	☐	☐
Actualisation, évaluation et implantation	☐	☐	☐	☐	☐



Exigences liées au travail enseignant

Les prochaines questions portent sur les exigences liées au travail enseignant (intensité, complexité, charge émotionnelle).

17. De façon générale, sur une échelle de 0 à 10, comment évaluez-vous l'intensité de votre travail au quotidien ? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

0 10

18. Pour chacun des énoncés suivants, indiquez dans quelle mesure il représente ce que vous vivez en lien avec votre travail. *

	Tout-à-fait en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout-à-fait en désaccord
J'ai l'impression de devoir travailler très fort	☐	☐	☐	☐
J'ai l'impression de devoir réaliser une quantité excessive de travail	☐	☐	☐	☐
Je dois travailler à une cadence élevée pendant de longues périodes	☐	☐	☐	☐
J'ai l'impression de devoir travailler tout le temps	☐	☐	☐	☐
Je manque de temps pour réaliser toutes mes tâches	☐	☐	☐	☐
J'apprécie la flexibilité de mon horaire qui me permet de répartir mon travail dans le temps	☐	☐	☐	☐



19. Je me sens surchargé.e ? *

- ☐ Tout-à-fait en accord
- ☐ Plutôt en accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ Tout-à-fait en désaccord

20. Indiquez la principale source de cette surcharge en ce moment :

Si vous ne vous sentez pas surchargé.e présentement, vous pouvez ne rien inscrire et passer à la question suivante.

21. Pour chacun des énoncés suivants, indiquez dans quelle mesure il représente les exigences de votre travail au quotidien. *

	Tout-à-fait en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout-à-fait en désaccord
Mon travail exige de me concentrer intensément pendant de longues périodes	☐	☐	☐	☐
Mon travail exige de devoir traiter des demandes de dernière minute	☐	☐	☐	☐
Mon travail exige de traiter des demandes contradictoires	☐	☐	☐	☐
Mon travail exige de devoir gérer des imprévus	☐	☐	☐	☐
Je suis fréquemment interrompu.e dans la réalisation de mes tâches	☐	☐	☐	☐



22. Avez-vous l'impression d'être en situation de **surcharge cognitive** en lien avec votre travail? *

- ☐ La plupart du temps
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

23. Selon vous, quelle est la principale source de cette surcharge cognitive en ce moment?

Si vous ne vous sentez pas surchargé.e cognitivement présentement, vous pouvez ne rien inscrire et passer à la question suivante.

24. Pour chacun des énoncés suivants, indiquez dans quelle mesure il représente la façon dont vous pourriez qualifier les tâches que vous réalisez dans votre travail au quotidien. *

	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Je dois réaliser des tâches ingrates	☐	☐	☐	☐
Je dois gérer des urgences	☐	☐	☐	☐
Je dois réaliser des tâches répétitives	☐	☐	☐	☐
Je manque de temps pour réaliser mes tâches de façon satisfaisante (à mes yeux)	☐	☐	☐	☐
Je dois réaliser des tâches que je n'aime pas faire	☐	☐	☐	☐
Je dois réaliser des tâches pour lesquelles je n'ai pas les compétences	☐	☐	☐	☐
Je ressens un poids émotif me peser en lien avec mon travail	☐	☐	☐	☐



25. Avez-vous l'impression d'être en **surcharge émotionnelle** en lien avec votre travail ? *

- ☐ La plupart du temps
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

26. Selon vous, quelle est la principale source de la surcharge émotionnelle que vous ressentez en ce moment ?

Si vous ne vous sentez pas surchargé.e émotionnellement présentement, vous pouvez ne rien inscrire et passer à la question suivante.

27. De façon générale, si vous considérez l'ensemble de vos tâches, à combien évaluez-vous la proportion (%) de votre travail que vous appréciez réaliser ? *

Veuillez inscrire un pourcentage entre 0 et 100%.

Le nombre doit être compris entre 0 ~ 100

28. De façon spontanée, si vous considérez l'ensemble de vos tâches, quelle est la tâche que vous aimez le plus ?

Veuillez fournir une brève description de la tâche que vous préférez.

29. De façon spontanée, si vous considérez l'ensemble de vos tâches, quelle est la tâche que vous aimez le moins ?

Veuillez fournir une brève description de la tâche qui vous rebute le plus.

30. Pour chacun des énoncés suivants, indiquez dans quelle mesure il représente le plus ce que vous ressentez.

J'ai l'impression de faire ce qui est attendu de moi... *

	Tout-à-fait en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout-à-fait en désaccord
Par les étudiant.es	☐	☐	☐	☐
Par la direction du Collège	☐	☐	☐	☐
Par mon département	☐	☐	☐	☐
Selon mes propres attentes	☐	☐	☐	☐

31. Parmi les énoncés suivants, indiquez celui qui représente le mieux votre sentiment général par rapport à votre travail d'enseignant.e. *

- ☐ J'ai l'impression de ne pas en faire suffisamment
- ☐ J'ai l'impression de faire juste ce qu'il faut
- ☐ J'ai l'impression d'en faire trop
- ☐ J'ai l'impression d'en faire trop, mais que ce n'est pas suffisant (je devrais en faire encore plus)



Rapports sociaux au travail

Les prochaines questions portent sur les rapports sociaux que vous entretenez au travail.

32. Pour chacun des éléments suivants, indiquez dans quelle mesure il représente votre perception.

De façon générale, je me sens soutenu.e par ... *

	Tout-à-fait en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout-à-fait en désaccord
les différents services du Collège	☐	☐	☐	☐
mon département	☐	☐	☐	☐
mes collègues de travail	☐	☐	☐	☐
la direction du Collège	☐	☐	☐	☐

33. De façon générale, dans mes relations avec la direction du Collège (DG- DÉ ou DEA) j'ai l'impression que... *

	Tout-à-fait en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout-à-fait en désaccord
on me fait confiance	☐	☐	☐	☐
mes responsabilités sont claires	☐	☐	☐	☐
les attentes envers moi sont claires	☐	☐	☐	☐
je reçois la reconnaissance dont j'ai besoin	☐	☐	☐	☐



34. De façon générale, dans mes relations avec mes étudiant.es, j'ai l'impression que... *

	Tout-à-fait en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout-à-fait en désaccord
mes étudiant.es me respectent	☐	☐	☐	☐
mes étudiant.es m'apprécient	☐	☐	☐	☐
je reçois de la reconnaissance de la part des étudiant.es	☐	☐	☐	☐
mes relations avec les étudiant.es sont plutôt positives	☐	☐	☐	☐
mes relations avec les étudiant.es sont plutôt négatives	☐	☐	☐	☐

35. Selon vous, est-ce qu'il existe une « Culture Ste-Foy » ? *

- ☐ Oui, assurément
- ☐ Oui, c'est possible
- ☐ Non, je ne pense pas
- ☐ Non, assurément pas
- ☐ Aucune idée/je ne sais pas de quoi il est question

36. Si vous pouviez décrire cette culture en un seul mot, quel serait-il ?

Veuillez inscrire **un seul mot ou quelques mots** pour décrire la "Culture Ste-Foy".

37. Quels sont les principaux aspects positifs de cette culture selon vous ?

38. : Quels sont les principaux aspects négatifs de cette culture selon vous ?



39. Somme toute, diriez-vous que cette culture est plutôt « positive » ou plutôt « négative » ? *

- ☐ Très positive
- ☐ Plutôt positive
- ☐ Plutôt négative
- ☐ Très négative

40. De façon générale, avez-vous l'impression que cette culture est partagée par ... *

	Tout-à-fait en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout-à-fait en désaccord
Votre département ?	☐	☐	☐	☐
Vos collègues ?	☐	☐	☐	☐
Votre Direction adjointe ?	☐	☐	☐	☐
Votre Direction des études ?	☐	☐	☐	☐
La Direction générale ?	☐	☐	☐	☐
Les différents services du Collège ?	☐	☐	☐	☐

41. Personnellement, avez-vous l'impression que les attentes envers les enseignant.es sont plus élevées au Cégep Ste-Foy que dans les autres cégeps ? *

- ☐ Oui
- ☐ Non

42. Avez-vous déjà travaillé dans un autre cégep ? *

- ☐ Oui
- ☐ Non



Évolution et impact

Les prochaines questions portent sur l'évolution des caractéristiques des étudiant.es et leur impact sur la tâche enseignante.

43. Depuis combien de temps enseignez-vous au cégep (niveau collégial)? *

Indiquez le nombre d'années approximatif depuis que vous êtes à l'emploi d'un cégep (peu importe le cégep et le nombre d'années d'ancienneté).

- ☐ Moins d'un an
- ☐ 1 à 2 an(s)
- ☐ 3 à 5 ans
- ☐ 6 à 10 ans
- ☐ 11 à 15 ans
- ☐ 16 à 20 ans
- ☐ Plus de 20 ans

44. Depuis le début de votre carrière, avez-vous l'impression de devoir consacrer plus de temps à l'encadrement des étudiants ? *

- ☐ Oui
- ☐ Non

45. Depuis le début de votre carrière, avez-vous l'impression que l'encadrement des étudiants est plus lourd qu'avant ? *

- ☐ Oui
- ☐ Non



46. Pour chacun des éléments suivants, indiquez dans quelle mesure il vous demande plus de temps ou contribue à la lourdeur de votre tâche ? *

	Aucun impact	Impact faible	Impact élevé	Impact très élevé
Nouveaux moyens pédagogiques	☐	☐	☐	☐
Nouveaux moyens de communication /multiplication des plateformes	☐	☐	☐	☐
Détection et gestion du plagiat	☐	☐	☐	☐
Augmentation du nombre d'étudiants avec des besoins particuliers	☐	☐	☐	☐
Étudiants plus revendicateurs (plus de plaintes, plus de révision de notes, etc.)	☐	☐	☐	☐
Étudiants moins autonomes	☐	☐	☐	☐
Impact de la pandémie sur les apprentissages	☐	☐	☐	☐
Impact de la pandémie sur les habiletés sociales/ comportements des étudiants en classe	☐	☐	☐	☐

47. Est-ce qu'il y a un autre élément qui vous demande plus de temps ou qui contribue à la lourdeur de votre tâche ?

☐ Oui

☐ Non

48. Veuillez précisez cet autre élément :



Comportement et stratégies

Les prochaines questions portent sur les comportements et stratégies adoptées par les enseignant.es pour réaliser leur charge de travail.

49. Plusieurs stratégies peuvent être envisagées par les enseignant.es afin d'arriver à réaliser certaines tâches ou pour gérer une situation de surtâche de travail.

Pour chacun des éléments suivants, indiquez si vous l'avez déjà adopté en tant que **stratégie** pour réaliser certaines tâches ou pour gérer une situation de surtâche. *

	Oui	Non
Me déconnecter pour réaliser certaines tâches	☐	☐
Me déconnecter pour me permettre des périodes de repos	☐	☐
Rester disponible en tout temps	☐	☐
Prendre une réduction volontaire de temps de travail (PRVTT)	☐	☐
Prendre une libération	☐	☐



50. Pour chacune des stratégies suivantes, indiquez si vous considérez qu'elle fonctionne généralement pour vous permettre de gérer une situation de surtâche. *

	Oui	Non
Me déconnecter pour réaliser certaines tâches	☐	☐
Me déconnecter pour me permettre des périodes de repos	☐	☐
Rester disponible en tout temps	☐	☐
Prendre une réduction volontaire de temps de travail (PRVTT)	☐	☐
Prendre une libération	☐	☐

51. Avez-vous déjà pris un PRVTT ? *

- ☐ Oui
- ☐ Non

52. Pour quelle(s) raison(s) avez-vous pris un PRVTT ?

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent pour vous.

- ☐ Conciliation travail/famille
- ☐ Conciliation travail/vie personnelle
- ☐ Projet professionnel (clinique, recherche, etc.)
- ☐ Prévention de l'épuisement
- ☐ Autre

53. Avez-vous déjà envisagé l'idée de prendre un PRVTT ? *

- ☐ Oui
- ☐ Non



54. Pour quelle(s) raison(s) avez-vous déjà envisagé de prendre un PRVTT ? *

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent pour vous.

Sélectionnez au plus 4 options.

- ☐ Conciliation travail/famille
- ☐ Conciliation travail/vie personnelle
- ☐ Projet professionnel (clinique, recherche, etc.)
- ☐ Prévention de l'épuisement
- ☐ Autre

55. Quelle est la **principale raison** pour laquelle vous n'avez pas pris de PVRTT après l'avoir considéré ? *

- ☐ Selon moi, ça ne fonctionne pas (la tâche ne se retrouve pas significativement réduite)
- ☐ Pour des raisons financières
- ☐ Je n'en ressens pas le besoin
- ☐ Autre



56. En tant qu'enseignant.e, on peut se retrouver à devoir faire des choix difficiles afin de gérer une surtâche de travail. Ces choix peuvent engendrer une certaine culpabilité, ou pas, mais nous vous invitons à être le plus honnête possible dans vos réponses, en vous rappelant qu'elles resteront toutes confidentielles et anonymes (seules des données agrégées seront utilisées).

Pour chacune des stratégies suivantes, indiquez si vous l'avez déjà adoptée. *

	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Ne s'applique pas
Prioriser et ne pas faire certaines tâches	☐	☐	☐	☐	☐
Diminuer les exigences des évaluations pour faciliter la correction	☐	☐	☐	☐	☐
Diminuer le nombre d'évaluations dans la session	☐	☐	☐	☐	☐
Diminuer mes exigences par rapport à la qualité d'un cours	☐	☐	☐	☐	☐
Inciter d'une manière ou d'une autre des étudiants à quitter le cours en début de session « écrémage »	☐	☐	☐	☐	☐
Annuler des cours pour pouvoir réaliser d'autres tâches	☐	☐	☐	☐	☐
Ne pas assister à une rencontre	☐	☐	☐	☐	☐
Ne pas lire les documents prévus pour une rencontre	☐	☐	☐	☐	☐



57. Il arrive aussi malheureusement que des enseignant.es subissent des impacts négatifs liés à la surtâche de travail.

Personnellement, vous êtes-vous déjà retrouvé.e dans les situations suivantes en lien avec une surtâche de travail? *

	Oui	Non
Période(s) d'invalidité (arrêt(s) de travail)	☐	☐
Congés de maladie consécutifs	☐	☐
Difficultés/tensions/ conflits entre collègues	☐	☐
Difficultés à concilier le travail et les responsabilités familiales	☐	☐
Difficultés/conflits/ tensions amoureuses conjugales ou familiales	☐	☐
Symptômes physiques d'épuisement (Douleurs, maux de tête, vertiges, fatigue, troubles gastro- intestinaux, troubles du sommeil, etc.)	☐	☐
Symptômes cognitifs et comportementaux d'épuisement (sentiment d'être dépassé ou à bout de nerf, pertes de mémoire, difficultés de concentration, etc.)	☐	☐

58. Avez-vous vécu l'une de ces situations au cours des **2 dernières années**? *

- ☐ Oui
- ☐ Non



59. Parmi les situations suivantes, veuillez indiquer celles que vous avez vécues au cours des 2 dernières années. *

Veuillez cocher tous les choix qui s'appliquent.

Sélectionnez au plus 7 options.

- ☐ Période(s) d'invalidité (arrêt(s) de travail)
- ☐ Congés de maladie consécutifs
- ☐ Difficultés/tensions/conflits entre collègues
- ☐ Difficultés à concilier le travail et les responsabilités familiales
- ☐ Difficultés/conflits/tensions amoureuses, conjugales ou familiales
- ☐ Symptômes physiques d'épuisement (Douleurs, maux de tête, vertiges, fatigue, troubles gastro-intestinaux, troubles du sommeil, etc.)
- ☐ Symptômes cognitifs et comportementaux d'épuisement (sentiment d'être dépassé ou à bout de nerf, pertes de mémoire, difficultés de concentration, etc.)



Quantification de la tâche

Les dernières questions visent à évaluer quantitativement votre tâche.

60. Pour la présente session, quel est votre charge individuelle (CI)?

Le nombre doit être compris entre 0 ~ 50

61. Pour la présente session, quel est votre pourcentage (%) de tâche?

Le nombre doit être compris entre 0 ~ 120

62. Toujours pour la présente session, à combien estimez-vous le nombre d'heures travaillées en moyenne chaque semaine? *

Le nombre doit être compris entre 0 ~ 75

63. Toujours pour la présente session, combien de cours différents donnez-vous? *

Le nombre doit être compris entre 0 ~ 6

64. Toujours pour la présente session, combien d'heures de cours donnez-vous chaque semaine?

Le nombre doit être compris entre 0 ~ 20

65. Toujours pour la présente session, combien avez-vous d'étudiant.es au total?

Veuillez inscrire le nombre approximatif d'étudiant.es après la première date de désinscription. *

Le nombre doit être compris entre 0 ~ 250

66. Est-ce que vous supervisez des étudiants en stage? *

☐ Oui

☐ Non



67. Combien d'étudiant.es stagiaires supervisez-vous ? *

Le nombre doit être compris entre 0 ~ 30

68. Pour la présente session, participez-vous à l'actualisation d'un programme d'études ? *

☐ Oui

☐ Non

69. Depuis le début de la session, à combien estimez-vous le nombre d'heures que vous consacrez en moyenne chaque semaine à l'actualisation d'un programme d'études ? *

Le nombre doit être compris entre 0 ~ 75

70. Pour la présente session, participez-vous à l'implantation d'un nouveau programme d'études ? *

☐ Oui

☐ Non

71. Depuis le début de la session, à combien estimez-vous le nombre d'heures que vous consacrez en moyenne chaque semaine à l'implantation d'un nouveau programme d'études : *

Le nombre doit être compris entre 0 ~ 75

72. Avez-vous un ou des nouveaux cours dans votre tâche d'enseignement ? *

☐ Oui

☐ Non

73. Précisez le nombre de nouveaux cours dans votre tâche (cours existant mais que vous donnez personnellement pour la première fois) : *

Le nombre doit être compris entre 0 ~ 3



74. Précisez le nombre de nouveaux cours dans le programme (implantation) : *

Le nombre doit être compris entre 0 ~ 3

75. Depuis le début de la session, à combien estimez-vous le nombre d'heures que vous consacrez en moyenne chaque semaine à la préparation d'un ou de plusieurs nouveaux cour(s) dans votre tâche ? *

Le nombre doit être compris entre 0 ~ 75

76. Depuis le début de la session, à combien estimez-vous le nombre d'heures que vous consacrez en moyenne chaque semaine à la participation à différents comités ? *

Le nombre doit être compris entre 0 ~ 75

77. Pour la présente session, avez-vous une libération dans votre tâche ? *

☐ Oui

☐ Non

78. Au total, combien cela représente-t-il de points de CI (charge individuelle) ?

Le nombre doit être compris entre 0.05 ~ 1

79. Pour quelles tâches êtes-vous libéré.e cette session-ci ? *

Veuillez cocher tous les choix qui s'appliquent.

Sélectionnez au plus 4 options.

☐ Coordination

☐ Actualisation de programme

☐ Répondant.e à la réussite

☐ Innovation pédagogique

☐ Autre



Questions sociodémographiques

80. À quel genre vous identifiez-vous ? *

- ☐ Féminin
- ☐ Masculin
- ☐ Autre

81. Dans quelle catégorie d'âge vous situez-vous ? *

- ☐ Moins de 30 ans
- ☐ 30 à 39 ans
- ☐ 40 à 49 ans
- ☐ 50 à 59 ans
- ☐ 60 ans et plus

82. À quel département êtes-vous rattaché.e ? *

83. Quel est votre statut d'emploi au Cégep de Ste-Foy ? *

- ☐ Permanent
- ☐ Précaire

84. Êtes-vous... *

- ☐ À temps plein ?
- ☐ À temps partiel ?
- ☐ En RVTT ?



85. Enseignez-vous... *

Sélectionnez au plus 2 options.

☐ À l'enseignement régulier ?

☐ À la formation continue ?

86. C'est la fin du questionnaire ! Nous vous remercions pour votre collaboration et votre temps.

Avez-vous des commentaires à formuler ou des éléments à ajouter ?



Annexe 2: répartition des programmes pour les groupes de discussion

Sciences de la nature et administration	Techniques de la santé	Techniques humaines et domaines artistiques	Sciences humaines et formation générale
Biologie et technique de bioécologie Chimie Mathématiques Physique Administration et techniques administratives Conseil en assurances et services financiers Informatique Techniques d'intégration en multimédia	Radio-oncologie Soins infirmiers Soins préhospitaliers d'urgence Inhalothérapie Techniques d'analyses biomédicales Imagerie médicale	Techniques d'éducation à l'enfance Techniques d'éducation spécialisée Techniques de travail social Arts visuels Cinéma Graphisme Danse et interprétation Design industriel Musique Technologies du bois et de la forêt	Psychologie Sciences humaines Tremplin DEC Civilisations anciennes, économique et géographie Éducation physique Français et littérature Langues Philosophie



Annexe 3: la réalité des personnes libérées à la coordination

Bien que tout le personnel enseignant puisse se présenter à la coordination de département ou de programme, peu en font l'expérience au cours de leur carrière. Et pour cause, plusieurs voient leurs collègues s'épuiser à la coordination, effrayant du même coup la relève potentielle.

Le rôle de coordination de département est pourtant le symbole de l'autonomie collective. Les syndicats ont gagné très progressivement des parcelles d'autonomie au fil des négociations collectives et les membres du corps enseignant s'accorderont sur le fait que cette autonomie est précieuse et qu'il est essentiel d'y prendre part activement. Pourquoi, dans ce cas, le poste de coordination est-il si peu attrayant ?

Il n'y a pas beaucoup de monde qui lève la main pour être coordonnateur. Déjà, si on est prof, c'est qu'on veut aider, donc on est déjà un peu prédisposé à vouloir s'engager auprès des gens. On va en faire une petite coche de plus pour la gang, et, si on a le malheur d'aimer un peu le volet administratif, gestion, coordination, on est peinturé dans le coin, et il n'y aura personne qui ne voudra prendre ta place.

Nous avons laissé une douzaine de coordonnatrices et coordonnateurs (de programme, mais surtout de département) s'exprimer sur ce qu'ils et elles vivent, dans un groupe de discussion, le 2 mai 2024.

La discussion débute en abordant certains éléments de l'organisation du travail, dont la capacité de contrôle ou d'influence sur l'organisation du travail. L'animateur de la rencontre présume qu'en assumant le rôle de coordination, les personnes présentes à la rencontre exercent une influence (relative, mais tout de même) plus grande que leurs collègues. Un coordonnateur réplique alors qu'ils ont effectivement un certain contrôle sur l'organisation de leurs collègues, « *mais, pour nous, ça devient un facteur de risque. C'est une pression, c'est une charge mentale.* »

Il en va de même pour l'autonomie dans notre travail. Bien que les gens présents soutiennent que leur autonomie est importante, une coordonnatrice estime ne pas avoir l'autonomie dont elle aurait besoin.

Moi, paradoxalement, ça me fait peur l'autonomie, parce que j'ai l'impression qu'on me lâche lousse dans ma tâche de coordination. Mais c'est là que la charge mentale devient énorme, parce que je ne sais pas où ça s'arrête. Qu'est-ce qu'on attend vraiment de moi? En fait, l'autonomie, j'aimerais l'avoir sur les objectifs qu'on veut se fixer, alors que là, on me donne des objectifs et c'est à moi de trouver comment me rendre là. Donc, c'est l'objet de l'autonomie le problème.



En réaction à la présentation de notre animateur sur les risques psychosociaux du travail, les coordonnatrices et coordonnateurs sont unanimes : la charge prescrite est souvent bien différente de la charge réelle et émotionnelle liée à leur travail. De nombreux aspects invisibles de leur travail ne sont pas pris en considération, ni par leur direction adjointe ni par leurs collègues. Parmi ceux-ci, le poids du rôle d'intermédiaire :

On est entre l'arbre et l'écorce. On peut ménager nos collègues sur plusieurs aspects, en jouant la zone tampon entre l'administration et notre équipe de travail. Et c'est à chacun de voir à quel point il est capable de prendre ça sur ses épaules, mais ça peut devenir très lourd... ou être bien correct si tu as une bonne équipe.

C'est d'ailleurs un des aspects du rôle à la coordination qui a le plus changé depuis la création des cégeps. Dans les conventions collectives des années 1970, le "chef de département", comme on le nommait à l'époque, était nommé et "sous l'autorité" de la direction. Il recevait une prime et était redevable à la direction uniquement. Au fil des négociations, le département a acquis le droit de nommer lui-même la coordonnatrice ou le coordonnateur et est parvenu à établir un modèle calqué sur celui du milieu universitaire dans lequel les décisions sont prises en collégialité, à partir de discussions entre pairs. L'autonomie collective s'est ainsi consolidée, mais la structure actuelle conserve une part de charge additionnelle pour la coordination qui est dans une posture de courroie de transmission entre la direction et les collègues sur plusieurs aspects.

D'ailleurs, dans l'enquête sur la santé mentale réalisée par le GRISMT au Cégep de Sainte-Foy en 2010, le manque de clarté du rôle de coordination départementale était reconnu comme une source d'incompréhension dans certains départements.

[...] cela est dû en partie au caractère non hiérarchique du poste. Même si la définition de sa tâche semble claire d'un point de vue théorique, les attentes ou les besoins ressentis des professeurs envers le coordonnateur ne sont pas toujours répondus. [...] De plus, certains coordonnateurs ont mentionné éprouver un inconfort à gérer des enseignants de différents groupes d'âge ne partageant pas nécessairement les mêmes besoins ou valeurs. Cette situation devient parfois source de tension ou de conflit entre collègues¹⁸³.

Plusieurs soulèvent également que les tâches à assumer à la coordination sont parfois très loin de la formation disciplinaire qu'ils ou elles ont reçue.

On n'a pas un job de gestionnaire, on est coordo, mais on se retrouve à faire des comités de sélection, donc on fait des ressources humaines, on travaille avec les gens de la paie, on fait des budgets, on fait des plans de travail. On fait plein de trucs qui ne sont pas nécessairement liés à notre expérience.

¹⁸³ GRISMT, 2010, *Démarche d'accompagnement à l'intervention préventive en santé mentale au travail* – Cégep de Sainte-Foy, p. 10



[...] lorsqu'ils ont enlevé les secrétaires, les coordonnateurs sont devenus des secrétaires. Faut pas se leurrer là, toute cette job-là, d'envoyer des courriels aux gens, de tenir les gens informés, de recevoir des courriels, gérer les PV... Tout ça est revenu tout d'un coup dans la cour des coordonnateurs. Ça, ça a vraiment nui.

À cela s'ajoutent les relations humaines à gérer. C'est souvent dans le bureau de la coordination que les collègues atterrissent lorsqu'un enjeu de relations interpersonnelles survient. Même si les directions adjointes réaffirment aux responsables de coordination qu'ils et elles n'ont pas à gérer ça et de simplement les renvoyer vers elles, les responsables soutiennent qu'il peut difficilement en être autrement. D'ailleurs, les directions adjointes sont bien placées pour le savoir, étant pour la plupart d'anciens membres du corps enseignant qui ont eux-mêmes déjà assumé le rôle de coordination.

Oui, il faut référer au directeur adjoint à un moment donné, mais, dans la vie, on essaie de gérer nos équipes et on ne fait pas tout remonter à la direction. On en absorbe une partie. C'est une saine gestion, mais ce n'est pas calculé dans notre tâche et ça demande du temps. Ce ne sont pas toujours de grandes tensions, mais il y a toujours des petits quelques choses à gérer.

Une coordonnatrice exprime qu'elle a parfois l'impression d'être « le département des plaintes ». Un autre renchérit :

La lourdeur de la tâche de coordination, dans mon cas, est beaucoup plus liée aux relations humaines. Parce que ça, ça te suit après. Il y a des conflits qui ne t'impliquent peut-être pas, mais tu te demandes comment le gérer. Tu cherches comment on pourrait dégonfler la balloune. Tu as parfois une opinion sur la situation, mais tu dois rester neutre là-dedans, parce que tu redeviens collègue après. Ça, c'est dur.

Selon une coordonnatrice présente à la discussion, les formations aux coordinations offertes par les directions adjointes devraient impliquer des conseils sur le courage en communication ou l'intelligence émotionnelle, parce que, même si elles essaient de réduire ce type d'échanges avec leurs collègues, il ne faut pas se cacher que les collègues continueront d'aller d'abord vers leur coordination. Certaines personnes aimeraient être mieux outillées.

Certaines personnes responsables de la coordination estiment tout de même qu'il serait possible, voire souhaitable, d'en faire un peu moins. Un coordonnateur d'expérience croit que les coordinations ne connaissent peut-être pas bien leur rôle et que plusieurs en prennent trop sur leurs épaules. Pour sa part, au fil des ans, il a appris à dire non à ses collègues qui avaient tendance à lui confier de nombreuses tâches, sous prétexte qu'il était, lui, libéré pour le faire.



On a quand même cette fonction-là d'orienter les gens vers les bonnes personnes, parce qu'on a des connaissances sur l'organisation du Collège, qu'eux n'ont pas nécessairement. Surtout les nouveaux profs. Mais c'est à nous à bien les orienter pour qu'ils soient capables de le faire par eux-mêmes la prochaine fois.

Par ailleurs, ce sont parfois les collègues qui comprennent mal le rôle de la coordination. Même si elle tente de l'expliquer à ses collègues, la coordonnatrice d'un gros département très interculturel est perçue comme « la boss » par plusieurs. « *Tu n'es pas en autorité, mais les gens te regardent un peu comme ça. Tu finis par être la personne-ressource.* »

Toutefois, si les coordinations se font souvent dire par leur direction adjointe qu'ils ne doivent pas tout gérer et qu'elles peuvent faire appel à elle, l'inverse est aussi vrai. Une coordonnatrice qui a tenté à quelques reprises « de renvoyer ça en haut » s'est fait répondre par sa direction adjointe qu'elle devait s'en occuper elle-même, et que la direction adjointe n'interviendrait que dans le cas où une étudiante ou un étudiant serait expulsé ou contreviendrait à un règlement.

La répartition de la tâche des enseignantes et enseignants est une des responsabilités les plus importantes aux yeux des responsables de la coordination, parce que c'est ce qui a le plus d'impacts directs sur leurs collègues.

C'est sûr, sûr, sûr qu'on se remet au travail la semaine avant le retour de l'automne. Je le fais de bonne foi, j'ai toujours mon cellulaire pas loin parce que je sais que ce sont des profs précaires qui vont avoir de la job. Je ne veux pas les faire attendre. Plus ils savent vite s'ils ont un groupe, plus vite ils peuvent le préparer, parce que ça va vite le début de la session. Mais si je décide d'aller au chalet, où mon cellulaire ne rentre pas... Je suis un peu déchiré... On peut être rémunéré si on travaille, mais est-ce que j'en ai l'obligation? Si je m'en vais au chalet et que je ne suis pas là avant la semaine zéro, je me tire un peu dans le pied aussi. C'est fatigant.

Pour illustrer le conflit de rôle dans lequel les coordinations sont parfois placées, il y a la tâche de gérer les feuilles de temps. Une coordonnatrice se demande pourquoi c'est à elle de vérifier si le professeur a bien déclaré son absence, si les dates sont conformes, etc. Les ressources humaines valident les informations, mais, dans l'optique où la coordonnatrice doit signer la feuille de temps, celle-ci juge qu'elle doit le faire, puisqu'on lui demande d'attester de quelque chose. Même constat par rapport à l'achat de matériel dans certains programmes techniques, où ce sont les coordinations qui doivent faire des appels d'offres pour du matériel qui vaut parfois plusieurs dizaines de milliers de dollars, voire plus. Plusieurs ressentent une pression à ne pas faire d'erreur. À cette illustration de certaines tâches de coordination qui se rapprochent davantage de tâches de gestionnaire, un coordonnateur ajoute :



«Ça ajoute à la confusion. On a beau ne pas vouloir de cette étiquette-là, les tâches concrètes nous la ramènent constamment. Les gens viennent nous demander des permissions, c'est délicat.»

D'autres pensent plutôt que s'ils ou elles ne le font pas, plusieurs problèmes vont continuer de passer sous le radar.

Dans notre département, un de nos enjeux principaux, c'est la désuétude de nos installations. On se bat depuis plusieurs années parce que nos étudiants sont assis sur des bancs pour faire de la microscopie, ils ont le dos rond, la ventilation n'est pas inspectée. À chaque année, c'est moi qui fais des pressions parce que ça sent le formol dans les laboratoires. Je suis toujours en train de chercher qui fait quoi dans la bâtisse et je n'ai pas l'impression qu'on me prend au sérieux pour ça, mais c'est une question de sécurité et pas seulement biologique, chimique, ergonomique et physique aussi. Et même si je sonne une cloche à mon directeur adjoint, on me répond qu'on ne peut pas tout travailler en même temps. Mais pendant ce temps-là, on laisse les techniciennes en travaux pratiques respirer des produits chimiques et elles s'en vont chez elles avec des nausées. Des fois, j'ai l'impression d'être la chialeuse en titre du département, mais j'aimerais ça être contente et participer à des projets.

Dans les domaines où il y a pénurie de main-d'œuvre, la pression est forte à faire du recrutement, tâche qui aboutit généralement entre les mains des coordinations.

Certains effets de la structure organisationnelle contribuent aussi à la lourdeur de la tâche des coordinations, selon cette coordonnatrice :

Les ressources humaines sont en sous-effectifs, les services adaptés sont en sous-effectifs, les conseillers pédagogiques, la bibliothèque, tous les services sont en sous-effectifs. Donc ça revient dans ta cour parce que tout le monde a des problèmes avec tous les services, parce que les services ne fournissent pas. Ça crée une multiplication de la tâche, de soutien et de relations humaines parce que tu finis par gérer des gens qui ne sont pas contents d'un service. Donc on essaie de les aider, parce qu'il n'y a personne qui est capable de le faire.

Les coordonnatrices et coordonnateurs sont nombreux à confier avoir déjà fait des tâches de ressources humaines, comme appeler le nouveau professeur engagé parce que les ressources humaines étaient débordées et il fallait que les choses avancent.

Il semble difficile pour les responsables de la coordination de jongler avec les attentes institutionnelles qui sont difficilement adaptables, mais aussi avec leurs attentes personnelles qui sont assez élevées en raison de la nature de leur travail qui peut avoir des effets sur leurs collègues.



Ils ont parfois l'impression que leur tâche est un fourre-tout, mais que toutes ces tâches doivent être faites pour que la machine fonctionne. «À un moment donné, la direction nous a dit de couper dans nos tâches. On a regardé le tableau, mais on ne savait pas où couper sans se tirer dans le pied». Une fois de plus, la structure et l'organisation du travail sont un facteur d'alourdissement.

À chaque fois qu'on ajoute une tâche à la coordination des stages, ils disent tout le temps, c'est une petite affaire qui ne prendra pas de temps. Les formulaires d'attestation des antécédents judiciaires, «vous avez juste à envoyer le lien aux étudiants», mais les étudiants ont des questions. Est-ce qu'ils ont complété le formulaire? Le milieu m'appelle pour me dire: «il manque tel étudiant, il n'a pas complété son formulaire de renseignements et d'engagement du CHU de Québec, ou il n'a pas complété l'antécédent, ou il n'a pas complété les deux. C'est de la gestion de plus, pis après ça, il faut faire les «fit tests» maintenant et il faut tout comptabiliser. C'est toutes des tâches qui s'ajoutent, mais il faut quand même que je fasse les calendriers de stage, il faut quand même que je fasse les équipes, il faut quand même que je trouve les milieux, il faut quand même que je gère les moniteurs. Tout le reste, ça reste. Qu'ils disent que ce n'est pas grand-chose! Moi, je ne peux rien laisser aller là-dedans.

Et il semble que les tâches les plus importantes aux yeux des membres du département ou du programme ne soient pas toujours les mêmes que celles préconisées par le Collège. Dans un programme où le recrutement semblait vital, les enseignantes et enseignants ont décidé il y a quelques années de cesser les visites des salons carrière, des écoles secondaires, etc. Selon cette équipe, cela n'a pas eu l'effet à la baisse redouté sur le nombre d'admissions.

Force est de constater que plusieurs personnes à la coordination finissent épuisées. Comme l'explique cette coordonnatrice, qui s'apprête à laisser sa place après plusieurs années à la coordination de département:

Bah, c'est la fatigue. Je suis tannée de composer avec ça. Nous, on est une petite équipe de sept profs permanents. En dix ans, je ne compte plus le nombre de professeurs qu'on a engagés, qu'on a formés. On en a fait des comités de sélection... et ils ne reviennent jamais. Ou alors ils reviennent aux trois ans pour ne pas perdre leur lien d'emploi. Ils sont abonnés à ce fonctionnement dans notre département, ce qui insécurise les autres. En plus, ils ont du temps pour répondre, ce qui insécurise encore plus les précaires... Ça demande un encadrement incroyable. C'est très lourd. Donc, neuf ans plus tard, c'est assez. C'est non!



Il y a une partie de notre stress qui vient du fait que notre tâche de prof et de coordination se combine très mal. À la coordination, on éteint des feux, on répond à des courriels, on fait plein de petites tâches, plein de petits tiroirs ouverts dans notre tête. Et quand on veut préparer un cours, on a besoin de plusieurs heures de concentration. Mais on n'arrive jamais à faire nos corrections. Même quand on se réfugie chez nous pour être tranquille, Teams pope et ça devient ça notre urgence. Ce sont toujours nos cours et notre correction qui écopent et c'est une charge mentale difficile à tenir.

Certains départements se sont d'ailleurs dotés de règles pour limiter le nombre d'années à la coordination. Non pas pour éviter qu'une personne reste en poste pour une période excessive, mais pour s'assurer que quelqu'un ne soit pas « pogné là » trop longtemps.

Mais il y a aussi le sens du travail. Une coordonnatrice affirme ne pas toujours comprendre à quoi va servir le travail qu'on leur demande d'accomplir. « J'ai parfois l'impression qu'on nourrit un monstre administratif qui n'est même pas capable de digérer ce qu'on lui envoie. Quand tu fais quelque chose et que ça a du sens, tu comprends. Mais quand tu es déjà en surcharge et qu'on t'en rajoute par-dessus tout ce que tu as à faire qui ne fait pas de sens, en plus de tout ce que tu n'as pas encore fait, c'est notre santé qui pâtit ». Une solution émerge :

Je pense qu'on est victime de notre professionnalisme. On est un peu perfectionnistes et, tant qu'à faire quelque chose, on veut bien le faire. La direction nous dit parfois qu'elle ne nous impose pas ça, et à bien des égards, ils n'ont pas tort. Il y a des départements qui se sont créés des structures incroyables, des sous-comités. Je pense que c'est là qu'on peut jouer. Tenons-nous-en à ce qui est inscrit dans la convention collective.



Bibliographie

AVIGNON, Pierre, « Du rapport Parent au rapport Demers », *Pédagogie collégiale*, vol. 29, n°3, printemps 2016, p. 35-37.

CARLOS, Serge, (1974), *Recherche sur la tâche des enseignants du collégial*, Centre de sondage, Université de Montréal, 158 p.

CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC [s. d.], *Fiche Charge de travail élevée et contraintes de temps, dans le cadre de la campagne Pas dans ta tête*, [En ligne], [www.lacsq.org/services/sante-securite-du-travail/pas-dans-ta-tete/surcharge-de-travail] (Consulté en octobre 2025).

CENTRE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION SUR L'ÉDUCATION ET LA VIE AU TRAVAIL (CRIEVA), Université Laval, [s. d.], *Trousses d'outils pour intervenir sur les risques psychosociaux du travail dans le milieu scolaire: un projet de recherche en partenariat*, [En ligne], [www.crievat.fse.ulaval.ca/trousses-doutils-pour-intervenir-sur-les-risques-psychosociaux-du-travail-dans-le-milieu-scolaire-un-projet-de-recherche-en-partenariat] (Consulté en novembre 2025).

(Consulté en novembre 2025).

CNESST, *Fiches sur les risques psychosociaux*, [s. d.] , [En ligne], [[Facteurs de risques psychosociaux liés au travail](http://facteurs.cnesst.qc.ca/facteurs-de-risques-psychosociaux-liés-au-travail) | [Commission des normes de l'équité de la santé et de la sécurité du travail - CNESST](http://commission.cnesst.qc.ca/commission-des-normes-de-léquité-de-la-santé-et-de-la-sécurité-du-travail)] (Consultés en novembre 2025).

COMITÉ PARITAIRE (ministère de l'Éducation, du loisir et du sport et Fédération des cégeps), (2008), *Enseigner au collégial... Portrait de la profession, Étude du comité paritaire*.

COMMISSION D'ÉTUDE DE LA TÂCHE DES ENSEIGNANTS DU COLLÉGIAL, (1975), *Rapport final* (trois tomes).

FEC-CSQ, (2003), *Guide d'application de l'annexe VIII-6, 4*.

FEC-CSQ et CPNC, *Lettre d'entente 2000-2002 – numéro 7, Relative à la reconnaissance du temps de travail des enseignantes et enseignants et à l'application d'une nouvelle structure salariale à compter de 2003-2004*.

FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, (2025), *Aperçu de l'enquête CSQ sur le sens du métier: « On travaille de plus en plus et on enseigne de moins en moins, ce n'est pas normal »*, [En ligne], [[Aperçu de l'enquête CSQ sur le sens du métier: « On travaille de plus en plus et on enseigne de moins en moins, ce n'est pas normal »](http://www.fec-cs.ca/aperçu-de-l-enquête-csq-sur-le-sens-du-métier)] (Consulté en mars 2025).

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, (2016), *Sondage sur la population étudiante des cégeps (SPEC)*, données fournies par le Cégep de Sainte-Foy.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, (2022), *Sondage sur la population étudiante des cégeps (SPEC)*, données fournies par le Cégep de Sainte-Foy.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, (2024), *Sondage sur la population étudiante des cégeps (SPEC)*, données fournies par le Cégep de Sainte-Foy.

GAUDREAU, Michaël, (2024), *L'accès aux études collégiales et la transition secondaire-cégep*, Portail du Réseau collégial, [En ligne], [[Résultats d'une étude ÉCOBES-Recherche et transfert - L'accès aux études collégiales et la transition secondaire-cégep - Les cégeps](http://www.reseau-collégial.ca/resultats-etude-ecobes-recherche-et-transfert)] (Consulté en octobre 2025).

Gaudreault, M.M. et autres, (2022), *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 12021: rapport de recherche général portant sur les étudiantes et les étudiants des populations A et B. ÉCOBES – Recherche et transfert; CRISPESH; IRIPII*, [En ligne], [[enqueteresuite-rapportgeneralpopab-oct2022.pdf](http://www.reseau-collégial.ca/enqueteresuite-rapportgeneralpopab-oct2022.pdf)].

GLOBAL WATCH, [s. d.], *Fiche La gestion de la charge de travail*, fournie par l'entreprise adhérente. [En ligne], [www.global-watch.com].

GRISMT, (2010), *Démarche d'accompagnement à l'intervention préventive en santé mentale au travail – Cégep de Sainte-Foy*.



INCHAUSPÉ, Paul et Roch TREMBLAY, (1989), *Mémoire sur la tâche des professeurs*, Mémoire présenté au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, [En ligne], (mai), 12 p. [[1cee5ffb-3b58-47e0-90cb-6e8e743b26e4.pdf](#)] (Consulté en janvier 2024).

INSPQ, (2018), *Recueil de fiches portant sur les indicateurs de la Grille d'identification de risques psychosociaux du travail*, [En ligne], [[Recherche | Institut national de santé publique du Québec](#)] (Consulté en novembre 2025).

KPMG, (2025), *IA générative et étudiants canadiens: de nouveaux dilemmes*, [En ligne], [[La popularité grandissante de l'IA générative auprès des étudiants canadiens crée de nouveaux dilemmes](#)] (Consulté en octobre 2025).

LANGLOIS, L. et autres, (2025), *La parole aux milieux collégial et universitaire: réflexions et résultats d'enquête sur l'IA générative*. Obvia [En ligne], [[La parole aux milieux collégial et universitaire: réflexions et résultats d'enquêtes sur l'IA générative | Obvia - Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique](#)] (Consulté en novembre 2025).

LECLERC, Chantal et BOURASSA, Bruno, (2013), *Travail professoral et santé psychologique: Sens et dérives*, Québec, CRIEVAT, 284 p.

LINHART, Danièle, (2023), *La comédie humaine du travail. De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*, Toulouse, Érès, 160 p.

LUPIEN, Sonia, (2023), *Le stress au travail vs le stress du travail*, Montréal, Éditions Va Savoir, 506 p.

Reconnaissance du temps de travail des enseignantes et des enseignants des cégeps – Cadre d'application au Cégep de Sainte-Foy,

TROTTIER, Mélanie, Mélanie LEFRANÇOIS et Élise VILLENEUVE, (2024.), *Fiche synthèse: Transformations du travail d'enseignement postsecondaire dans l'après pandémie: quelles ressources, quels besoins?*, FNEEQ-CSN, Montréal, École des sciences de la gestion, Université du Québec à Montréal, [En ligne], [[2025-01-13 Rapport synthese recherche UQAM.pdf](#)].

Vivness Mieux-être au travail, *Diagnostic organisationnel. Santé et mieux-être au travail*, pour le Cégep de Sainte-Foy, fourni par le Cégep de Sainte-Foy.



Liste des tableaux et graphiques

Tableaux

- Tableau 1 :** Grille de la tâche individuelle maximale (TIM) 1975-1979, p. 9
- Tableau 2 :** Exemple d'une tâche fictive « normale », p. 11
- Tableau 3 :** Comparaison des formules de calcul de la CI des conventions collectives 1979-1982 et 1983-1986, p. 11
- Tableau 4 :** Comparaison des formules de calcul de la CI des conventions collectives 1979-1982, 1983-1986 et 1989-1995, p. 12
- Tableau 5 :** Comparaison des effets des changements au calcul de la CI au fil des conventions collectives, p. 15
- Tableau 6 :** Évolution de l'utilisation du programme volontaire de réduction du temps de travail (PVRTT), p. 22
- Tableau 7 :** Nombre d'enseignantes et enseignants en invalidité au Cégep de Sainte-Foy, p. 23
- Tableau 8 :** Répartition des répondantes et répondants selon leur perception du nombre d'heures de travail prescrit par le contrat de travail, p. 52
- Tableau 9 :** Répartition des répondantes et répondants selon leur perception de la répartition des tâches liées au volet 1, volet 2 et 173 heures, p. 53
- Tableau 10 :** Répartition des répondantes et répondants selon l'intensité autoévaluée du travail au quotidien, p. 58
- Tableau 11 :** Répartition des répondantes et répondants selon les éléments qui alimentent l'intensité de la charge de travail, p. 59
- Tableau 12 :** Répartition des répondantes et répondants selon l'impression de vivre une surcharge cognitive, p. 60
- Tableau 13 :** Répartition des répondantes et répondants selon les éléments qui alimentent la charge cognitive, p. 61
- Tableau 14 :** Répartition des répondantes et répondants selon le sentiment de surcharge émotionnelle, p. 62
- Tableau 15 :** Répartition des répondantes et répondants selon les éléments qui alimentent la charge émotionnelle, p. 63
- Tableau 16 :** Répartition des répondantes et répondants selon l'impression de répondre aux attentes, p. 65
- Tableau 17 :** Répartition des répondantes et répondants selon le sentiment général par rapport au travail, p. 66
- Tableau 18 :** Répartition des répondantes et répondants selon leur perception de l'existence d'une « culture Sainte-Foy », p. 67
- Tableau 19 :** Perception de l'existence d'une « culture Sainte-Foy » et d'attentes plus élevées, en fonction de l'expérience passée des répondantes et répondants, p. 69
- Tableau 20 :** Répartition de la perception d'une culture Sainte-Foy partagée, en fonction des différentes instances du Collège, p. 70
- Tableau 21 :** Répartition des répondantes et répondants selon la perception des effets de la culture institutionnelle, p. 71
- Tableau 22 :** Répartition des répondantes et répondants selon la perception des relations avec la direction du Collège, p. 72
- Tableau 23 :** Répartition des répondantes et répondants selon la perception du soutien reçu par les différentes instances du Collège, p. 73



- Tableau 24 :** Répartition des répondantes et répondants selon la perception de leurs relations avec leurs étudiantes et étudiants, p. 75
- Tableau 25 :** Perception de l'évolution de la charge de travail liée à l'encadrement des étudiantes et étudiants, en fonction du niveau d'expérience des répondantes et répondants, p. 76
- Tableau 26 :** Éléments qui demandent plus de temps ou contribuent à la lourdeur de la tâche et impact moyen ressenti, en ordre d'importance, p. 77
- Tableau 27 :** Éléments ayant le plus d'impact sur la charge de travail, en ordre d'importance, p. 78
- Tableau 28 :** Répartition des répondantes et répondants selon la fréquence d'une charge de travail réalisée la fin de semaine, p. 82
- Tableau 29 :** Répartition des répondantes et répondants selon la fréquence d'une charge de travail réalisée le soir, p. 82
- Tableau 30 :** Répartition des répondantes et répondants selon la fréquence d'une charge de travail réalisée pendant la période des vacances d'été, p. 83
- Tableau 31 :** Répartition des répondantes et répondants selon les perceptions de la répartition du temps de travail, p. 84
- Tableau 32 :** Répartition des répondantes et répondants selon l'impression de réaliser des heures supplémentaires, p. 85
- Tableau 33 :** Répartition des répondantes et répondants selon l'impression persistante de faire des heures supplémentaires, même en répartissant les heures sur une année entière, p. 86
- Tableau 34 :** Répartition des répondantes et répondants selon la perception des heures supplémentaires, p. 87
- Tableau 35 :** Stratégies de gestion de la charge de travail adoptées, en ordre d'importance, p. 90
- Tableau 36 :** Efficacité perçue des stratégies, en ordre d'importance, p. 90
- Tableau 37 :** Répartition des répondantes et répondants selon la fréquence d'utilisation de stratégies perçues négativement pour gérer une situation de surcharge, et niveau d'utilisation moyen, p. 94
- Tableau 38 :** Impacts vécus en lien avec une surcharge de travail chez les répondantes et répondants, en ordre d'importance, p. 95
- Tableau 39 :** Comparaisons entre le nombre d'heures de travail déclaré pour la dernière semaine et le nombre d'heures hebdomadaire estimé pour une semaine normale, p. 100
- Tableau 40 :** Temps moyen consacré à différentes tâches au cours de la dernière semaine (semaine « normale » en cours de session), p. 100
- Tableau 41 :** Temps moyen consacré à différentes tâches pendant les périodes intensives d'évaluation, p. 101
- Tableau 42 :** Temps moyen consacré à différentes tâches en début de session, p. 102
- Tableau 43 :** Temps moyen consacré à différentes tâches à la fin d'une session, p. 102
- Tableau 44 :** Répartition des répondantes et répondants selon le temps estimé consacré au travail pendant les vacances d'été, p. 103
- Tableau 45 :** Répartition des répondantes et répondants selon le nombre d'heures consacrées en moyenne chaque semaine à la préparation d'un ou de plusieurs nouveaux cours, p. 104



Graphiques

- Graphique 1 :** Évolution en % de l'utilisation du programme volontaire de réduction du temps de travail (PVRTT), p.22
- Graphique 2 :** Évolution de la proportion d'étudiantes et d'étudiants ayant le Français comme langue maternelle au Cégep de Sainte-Foy, p.24
- Graphique 3 :** Évolution de la proportion d'étudiantes et d'étudiants nés au Québec au Cégep de Sainte-Foy, p.25
- Graphique 4 :** Évolution du nombre d'étudiantes et d'étudiants suivis par les services adaptés au Cégep de Sainte-Foy, p.26
- Graphique 5 :** Répartition des répondantes et répondants selon le genre, p. 48
- Graphique 6 :** Répartition des répondantes et répondants selon l'âge, p. 48
- Graphique 7 :** Répartition des répondantes et répondants selon le statut, p. 49
- Graphique 8 :** Répartition des répondantes et répondants selon le titre, p. 49
- Graphique 9 :** Répartition des répondantes et répondants selon la présence d'une libération dans leur tâche, p. 50
- Graphique 10 :** Répartition des répondantes et répondants selon le nombre d'années d'expérience, p.50
- Graphique 11 :** Répartition des répondantes et répondants selon le niveau de compréhension autoévalué du calcul de la CI, sur une échelle de 0 à 10, p.52
- Graphique 12 :** Répartition des répondantes et répondants selon la part de la charge de travail effectuée à la maison (télétravail), p. 88
- Graphique 13 :** Répartition des répondantes et répondants selon la part de la charge de travail effectuée au bureau (cégep), p. 88
- Graphique 14 :** Répartition des répondantes et répondants selon la part de la charge de travail effectuée ailleurs qu'à la maison (télétravail), p. 88
- Graphique 15 :** Répartition des répondantes et répondants selon la part de la charge de travail effectuée sur le terrain (stages ou autres), p. 88
- Graphique 16 :** Répartition des répondantes et répondants selon l'utilisation du programme de réduction volontaire du temps de travail (PVRTT), p.91
- Graphique 17 :** Répartition des répondantes et répondants selon leur intention d'utiliser le programme de réduction volontaire du temps de travail, p.91
- Graphique 18 :** Proportion des répondantes et répondants ayant subi au moins un impact négatif lié à une surcharge de travail au cours de deux dernières années, p. 96
- Graphique 19 :** Distribution des répondantes et répondants selon le nombre d'heures de travail estimé pour une semaine « normale » de travail (en cours de session), p. 99
- Graphique 20 :** Distribution des répondantes et répondants selon le nombre d'heures de travail hebdomadaire réel estimé, comparée au nombre d'heures hebdomadaire prescrit (32,5 heures), p. 105

