

RAPPORT FINAL

Transformations du travail d'enseignement postsecondaire dans l'après pandémie : quelles ressources, quels besoins ?

Rapport déposé le 13 décembre 2024

CHERCHEUSES

Mélanie Trottier et Mélanie Lefrançois, professeures, Département d'organisation
et ressources humaines, ESG UQAM

ASSISTANTE DE RECHERCHE

Élise Villeneuve, candidate au doctorat en administration, UQAM

ISBN : 978-2-925169-18-5



Transformations du travail d'enseignement postsecondaire dans l'après pandémie : quelles ressources, quels besoins ?

Cette recherche partenariale a été réalisée avec le soutien du Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Membres du comité d'encadrement du projet :

- Anne Thibault-Bellerose, conseillère, et Marjorie Houle, coordonnatrice, Confédération des syndicaux nationaux (CSN)
- Benoît Lacoursière, président, et Caroline Quesnel, présidente sortante, Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec – CSN
- Danny Roy, président sortant, Henriette Bilodeau et Jessica Goldschleger, présidente, Louise Briand, Fédération des Professionnelles FP-CSN
- Mélanie Trottier et Mélanie Lefrançois, professeures, Département d'organisation et ressources humaines, École des sciences de la gestion (ESG), UQAM
- Claude Malouin-Lalonde, Édith Martineau, Élise Villeneuve, Maude Viger-Meilleur, auxiliaires de recherche, ESG UQAM
- Julie Raby, Marianne Théberge-Guyon, Marie Eve Rioux-Pelletier, agentes de développement, Service aux collectivités, UQAM



Remerciements

La réalisation de cette étude a été financée par une subvention de deux fédérations syndicales partenaires et une subvention CRSH Développement partenarial (# 892-2021-3077).

Nous tenons d'abord à remercier les personnes ayant participé à cette recherche. Nous remercions également Guillaume Francoeur et Jason Brochu-Valcourt (FP-CSN) et Martin Robert (FNEEQ-CSN) pour leur précieux soutien dans les activités de mobilisation des connaissances.

Considérations éthiques

Ce projet a été approuvé par le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal (#2022-4311). Le consentement libre et éclairé des participants.es a été obtenu de manière systématique pour toutes les formes de collecte de données. Toutes les précautions ont été prises pour protéger la confidentialité des données, préserver le bien-être des personnes ayant participé à cette étude et répondre aux standards du comité d'éthique institutionnel.

Note : Toute erreur dans ce rapport n'engage que la responsabilité de ses auteures. Toutes les images utilisées sont libres de droits.

Pour citer ce rapport

Trottier, M., Lefrançois, M. et Villeneuve, É. (2024). Rapport final : Transformations du travail d'enseignement postsecondaire dans l'après pandémie : quelles ressources, quels besoins ? Projet réalisé en partenariat avec la FP-CSN et la FNEEQ-CSN et le Service aux collectivités de l'UQAM. Montréal : École des sciences de la gestion, Université du Québec à Montréal (ESG UQAM).

Rapport déposé à l'Université du Québec à Montréal, le 13 décembre 2024.

© ESG UQAM (2024)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2025.

ISBN version électronique : 978-2-925169-18-5

Table des matières

Sommaire	5
Contexte de l'étude.....	6
Pertinence scientifique et sociale	7
Approche de recherche	7
1. Synthèse de la littérature.....	8
Méthode	8
Identification de la question de recherche	8
Identification de la documentation visée.....	8
Sélection de la documentation à analyser	8
Cartographie des données.....	9
Synthèse des résultats	15
Ce qui caractérise l'enseignement en non présentiel	15
Effets de l'enseignement non présentiel sur le travail et au.....	15
Effets de l'enseignement non présentiel sur le personnel enseignant.....	20
Des facteurs de protection.....	20
Enjeux macros	21
Constats finaux liés à la recension des écrits	21
2. Exploration des principaux enjeux vécus en lien avec les transformations de l'enseignement	22
Groupes de discussion - méthodes de recherche	22
Portrait de l'échantillon.....	23
Principaux résultats : avant et pendant la pandémie.....	24
Avant la pandémie	24
Pendant la pandémie	25
Maintenant : perceptions liées à l'expérience du travail d'enseignement transformé.....	33
Questionnaire - méthode de recherche	34
Déroulement du sondage.....	37
Portrait des répondants.es	37
Caractéristiques relatives à l'emploi.....	38
Portrait du bien-être des participants.es	40
Bien-être psychologique	41
Santé globale	42
L'équilibre travail-vie personnelle selon les profils des participants.tes	42

<i>Portrait de la surcharge de travail</i>	43
(Sur)charge de travail et préoccupations liées aux étudiants.es	47
<i>Besoins et ressources du personnel enseignant</i>	50
Besoins en lien avec les modalités d'enseignement et la technopédagogie	50
Ressources en lien avec les relations interpersonnelles.....	53
Besoins en lien avec les conditions associées au travail.....	55
Des gains de temps associés à la transformation du travail par la pandémie	60
Des solutions souhaitées	61
Réflexions et solutions autour de l'enseignement transformé.....	61
Réflexions et solutions autour de la charge de travail et l'équilibre travail-famille	63
<i>5. Discussion</i>	65
<i>Des besoins avec des cibles tangibles et intangibles pour inspirer des solutions adaptées et diversifiées</i>	68
Limites et pistes de recherche futures.....	73
<i>6. Conclusion</i>	73
<i>Références</i>	74
<i>Annexe A - Mots-clés utilisés pour l'appel de textes</i>	76
<i>Annexe B - Bases de données interrogées pour l'appel de textes</i>	77
<i>Annexe C - Sites consultés</i>	78
<i>Annexe D – Références de la recension des écrits</i>	79
<i>Annexe E - Guide d'entretien pour les groupes de discussion</i>	86
<i>Annexe F – Questionnaire en ligne</i>	90

Sommaire

Cette recherche a été réalisée en partenariat avec le Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), la Fédération des professionnelles (FP-CSN) et la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN) dans le cadre du protocole syndical UQAM/CSN/CSQ/FTQ. Suivant la pandémie de COVID-19, l'étude visait à 1) recenser les impacts documentés de l'enseignement en mode non présentiel sur le personnel enseignant des cégeps et universités pour en comprendre les enjeux; 2) comprendre comment les ressources individuelles, interpersonnelles et organisationnelles influencent l'expérience d'enseignement transformé par la pandémie; et, 3) formuler des pistes de réflexion en regard des besoins du personnel enseignant. Un devis mixte séquentiel et exploratoire a été co-construit au sein d'un comité d'encadrement (15 rencontres de déc. 2020 à mai 2024). Les résultats proviennent de l'analyse de : 1) une recension de portée de la littérature scientifique (n=72) et grise (n=42); 2) de groupes de discussion dont 5 au collégial (n=13F, 4H) et 4 à l'université (n=10F, 2H); d'un questionnaire en ligne (collégial n=505; universitaire n=214).

Faits saillants

- Les résultats qualitatifs et quantitatifs confirment plusieurs éléments déjà présents dans la littérature recensée (hausse importante de la charge de travail, exacerbation d'enjeux préexistants comme la surcharge, les réflexions technopédagogiques ou les défis de conciliation travail-famille, impacts positifs et négatifs sur la recherche, l'enseignement).
- L'étude amène plusieurs éléments nouveaux : les impacts de la pandémie sur le personnel enseignant (présentéisme, hyperconnectivité), les diverses stratégies mises en place pour faire face à ces transformations, les perceptions de pertes/obstacles et de gains/facilitants suivant la pandémie aux niveaux organisationnels, interpersonnels et individuels.
- Les résultats soulignent aussi la présence d'enjeux de bien-être (épouement, équilibre travail-vie personnelle, santé générale) qui varient grandement au sein des répondants.es, certains allant très bien au contraire d'autres qui sont lourdement affectés. Il en va de même avec l'expérience de la charge et de surcharge de travail observée.
- La surcharge semble liée à certains besoins en lien avec les aspects technologiques de la pédagogie, avec les relations interpersonnelles ainsi qu'avec les conditions associées au travail. En revanche, 30% des répondants.es ont rapporté avoir fait des gains de temps mais de ce nombre 80% réinvestissent ces gains dans le travail.
- Ces résultats mènent à des pistes de réflexion orientées vers cinq cibles reflétant les principaux besoins : 1) développer des compétences (pédagogiques et technologiques), 2) avoir davantage d'autonomie en lien avec l'enseignement (partage des tâches, choix des modalités d'enseignement, etc.), 3) obtenir du soutien et développer des relations interpersonnelles avec les collègues, l'employeur et les étudiants.es, 4) limiter les attentes de connectivité provenant des étudiants.es, des collègues et de l'employeur et 5) favoriser un environnement exempt d'enjeux psychologiques.

En conclusion, cette étude fournit un portrait caractérisé par des différences importantes entre les secteurs collégial et universitaire. Aussi, d'importantes inégalités sont présentes quant à l'expérience de la surcharge et de ses effets, notamment au niveau des régions et pour les personnes en situation de précarité ou ayant certaines conditions préexistantes. L'identification des principaux facteurs organisationnels et interpersonnels favorisant ou défavorisant l'expérience d'enseignement transformée par la pandémie ainsi que des besoins et ressources souhaitées par le personnel enseignant fournit des pistes d'action concrètes qu'il importe de mettre en œuvre de manière concertée pour tenir compte de la diversité des expériences vécues.

Contexte de l'étude

En mars 2020, les secteurs de l'enseignement postsecondaire ont dû, dans l'urgence, mettre en place de nouvelles formes d'enseignement en réponse à la situation sanitaire. Ces formes comportaient l'enseignement à distance, soit de manière synchrone, en temps réel avec des échanges entre étudiants.es et enseignants.es, ou de manière asynchrone, permettant aux étudiants.es de suivre les activités pédagogiques à leur propre rythme (FNEEQ, 2020). Avec le choix du mode d'enseignement établi par les institutions, les enseignants.es ont eu une marge de manœuvre limitée, nécessitant un investissement considérable en temps et en énergie pour adapter leurs contenus aux nouvelles modalités (Beaudoin, 2020; Lacroix, 2020; Brennan, 2021). Cette transition a eu des répercussions sur la santé physique et mentale, la vie personnelle, la charge de travail et d'autres responsabilités du personnel enseignant.

Ces changements de la prestation d'enseignement constituent une préoccupation grandissante pour les acteurs syndicaux qui se soucient de ce qu'impliquent ces transformations pour les conditions de travail et d'emploi et la préservation du bien-être de leurs membres. C'est dans ce contexte que la présente étude a vu le jour. En effet, le service de la recherche de la Confédération des syndicats nationaux (CSN), par l'entremise du protocole UQAM/CSN/CSQ/FTQ du Service aux collectivités de l'UQAM, a sollicité notre équipe de recherche pour développer une étude en soutien aux défis vécus par les personnes syndiquées au sein de la confédération qui œuvrent dans l'enseignement postsecondaire. Cette recherche s'appuie ainsi sur une démarche partenariale à la demande de deux fédérations syndicales CSN dont les membres enseignent au collégial ou à l'université, soit la Fédération des professionnèles (FP-CSN) et la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN) dans le cadre du protocole syndical UQAM/CSN/CSQ/FTQ du Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal (SAC UQAM). Un comité d'encadrement composé de représentants.es de chaque fédération syndicale affiliée partenaire, d'une représentante de la centrale syndicale, des chercheuses, d'une étudiante et d'une agente de développement du SAC UQAM se sont rencontrés 15 fois entre décembre 2020 et mars 2024 pour coconstruire l'ensemble des étapes de la recherche, incluant l'analyse des résultats de chacune des phases pour préciser la portée des phases subséquentes ainsi que les stratégies de mobilisation des connaissances. C'est donc dans une volonté de soutenir d'éventuelles actions, incluant la rédaction de clauses de convention collective dans les négociations imminentes de certains syndicats affiliés, que la demande de ces partenaires s'inscrit. Ce faisant, ce projet vise à fournir aux fédérations syndicales et aux établissements postsecondaires des pistes concrètes pour faire face de manière durable et équitable aux transformations du travail d'enseignement catalysées par le contexte pandémique.

Cette étude partenariale a pour objectif général *d'identifier et de comprendre les enjeux individuels et du travail liés à l'enseignement postsecondaire sous ses diverses formes (présentiel, non présentiel ou hybride) dans un contexte transformé par la pandémie*. Plus spécifiquement, cette étude s'intéresse aux déterminants individuels, interpersonnels et organisationnels de l'expérience actuelle d'enseignement. L'étude vise également à identifier les conditions nécessaires au bien-être du personnel enseignant. Elle porte ainsi un regard sur les caractéristiques des conditions actuelles d'enseignement, mais également sur les besoins à venir ce qui répond à la demande des partenaires. Coconstruits avec les membres du comité d'encadrement, les objectifs spécifiques consistent à : 1) recenser la littérature relative aux impacts documentés de l'enseignement en mode non présentiel sur le personnel enseignant des cégeps et universités pour en comprendre les enjeux, 2) comprendre comment les ressources individuelles, interpersonnelles et organisationnelles influencent l'expérience d'enseignement

transformé par la pandémie; et 3) formuler des pistes de solution en regard des besoins du personnel enseignant sur la base des résultats de l'étude.

Pertinence scientifique et sociale

Encore peu d'études ont porté sur le sujet vu le caractère encore récent de la pandémie de COVID-19. L'étude réalisée permet ainsi de contribuer à une littérature naissante quant aux déterminants de l'expérience de l'enseignement modifié par le contexte pandémique et des besoins qui en découlent. À cet égard, l'importance de ce projet est marquée par le caractère malheureusement persistant des effets de la pandémie. Vu l'ampleur des effets identifiés et la pérennisation de certaines transformations des conditions d'enseignement postsecondaire, il est d'une grande importance de comprendre cette situation de l'enseignement non présentiel.

Sur le plan scientifique, elle apporte une analyse systémique de l'activité d'enseignement postsecondaire et permet d'identifier des similarités, divergences et complémentarités selon les caractéristiques des personnes enseignantes et de leur milieu de travail.

Portée par la volonté d'identifier des solutions collectives, cette étude est également porteuse de contributions pratiques. En effet, la compréhension de la réalité de prestation d'enseignement modifiée du personnel collégial et universitaire permet d'identifier des leviers pour maintenir ou améliorer les conditions de travail et d'emploi de ces travailleurs.euses. Ce faisant, les résultats pourront soutenir des initiatives pour informer l'ensemble des acteurs impliqués dans la prestation de l'enseignement au collégial et universitaire des enjeux vécus et facteurs à considérer.

Approche de recherche

Suivant une démarche partenariale, le travail de cette équipe a permis la réalisation d'une étude dont le présent rapport est témoin. Plus spécifiquement, une méthodologie mixte a permis de dessiner un portrait riche de la situation d'enseignants.es aux niveaux collégial et universitaire au Québec.

Basé sur un devis mixte séquentiel (qual – QUAN) (Creswell et Plano-Clark, 2018), l'étude s'est déroulée en trois phases successives représentées à la Figure 1 et expliquées de manière détaillée dans les sous-sections suivantes.



Figure 1. Déroulement de la recherche

Le présent rapport présente de façon détaillée, les diverses étapes franchies ainsi que les résultats qui en sont issus. Plus spécifiquement, on y présente donc la recension de la littérature réalisée suivant la méthode de l'étude de portée, les résultats d'entrevues semi-structurées effectués auprès d'enseignants.es des niveaux collégial et universitaires et les résultats issus d'un sondage en ligne réalisé auprès de ces mêmes populations. Le rapport se conclut par une discussion relative aux pistes de recommandation issues des résultats présentés.

1. Synthèse de la littérature

L'étude de portée de la littérature visait à documenter l'impact de l'enseignement en mode non présentiel sur le personnel enseignant des cégeps et universités par le biais d'une recension des écrits existants sur le sujet.

Méthode

Pour ce faire, une étude de portée de la littérature a été conduite suivant la méthodologie d'Arksey et O'Malley (2005). Cette méthode vise à rendre compte de l'étendue, de l'ampleur et de la nature d'une littérature afin de comprendre de quoi est faite la littérature sur un sujet donné. La méthode offre une stratégie de caractérisation de la littérature en 5 étapes : 1) identification de la question de recherche, 2) identification de la documentation visée, 3) sélection de la documentation à analyser, 4) cartographie des données et 5) synthèse des résultats. Les étapes franchies dans le cadre de la présente étude sont décrites dans les sections qui suivent.

Identification de la question de recherche

Tel que présenté plus haut, la synthèse de la littérature visait à identifier les impacts documentés de l'enseignement en mode non présentiel sur le personnel enseignant des cégeps et universités. Cet objectif était préalable à une collecte de données auprès de ces mêmes populations dans un contexte québécois. Plus spécifiquement, la recension visait à documenter :

- Le niveau de charge (et surcharge) de travail en lien avec les modifications de la prestation d'enseignement;
- Les facteurs expliquant la charge (et surcharge) en lien avec la prestation d'enseignement (préparation, encadrement, relation pédagogique, etc.);
- Les conséquences sur la santé du personnel enseignant (psychologique et physique);
- Les conséquences sur les autres volets de la tâche (recherche, administration pédagogique, services à la collectivité) et sur la carrière;
- Les autres conséquences (ex. vie personnelle).

Identification de la documentation visée

Comme la thématique est en pleine émergence, il a été choisi d'effectuer une recension de la littérature scientifique ainsi que de la littérature grise. Par littérature grise, nous entendons notamment les communications issues des organisations liées au monde de l'éducation (ex. Association canadienne des professeurs d'université), des organisations syndicales (ex. Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université) ou des médias (ex. Journaux). La recension visait des documents publiés en anglais ou en français. De plus, puisque l'étude vise à comprendre l'enseignement depuis la pandémie, la documentation publiée depuis 2020 était visée.

Sélection de la documentation à analyser

Lors de cette étape, plusieurs critères ont été établis. Tout d'abord, les mots-clés de recherche ont été identifiés. Par exemple, pour identifier l'enseignement en non présentiel, des mots-clés tels que «telework», «remote work», «online teaching» ou «e-teaching» ont été utilisés. Suivant un processus itératif, de nouveaux mots-clés ont été ajoutés en cours de recherche, l'ensemble des termes utilisés pour l'ensemble du processus d'appel de textes est présenté à l'annexe A. En ce qui a trait aux bases de données, les sites et répertoires qui ont fait l'objet de recherche (ex. ABI/Inform, ERIC) sont présentés à l'annexe B. Ceux-ci ont été sélectionnés en raison de

leur pertinence en lien avec l'objet de l'étude (personnel enseignant) ou les enjeux observés (ex. conditions de travail, santé). En plus de ces bases de données, une recherche spécifique a été effectuée sur les sites d'organisations en lien avec l'éducation postsecondaire (ex. Réseau d'enseignement francophone à distance). L'ensemble des sites consultés est présenté en annexe C.

Afin d'identifier si les documents résultant de l'appel de texte seraient retenus ou non pour analyse, les critères suivants ont été appliqués en complément de la date de publication (publications depuis 2020).

Pour être inclus, les textes et articles devaient traiter d'enseignement postsecondaire sous l'un ou plusieurs des angles suivants :

- de la prestation d'enseignement dans le contexte de pandémie du point de vue des enseignants.es;
- de la prestation d'enseignement dans le contexte de pandémie du point de vue des étudiants.es;
- des conséquences sur les autres volets de la tâche (recherche, administration pédagogique, services à la collectivités) et sur la carrière ;
- des conséquences sur la vie personnelle.

Sont exclus les textes et articles :

- parus en 2020-2021, mais abordant les résultats d'études ayant été réalisées dans le contexte pré-Covid (enseignement à distance, charge de travail, bien-être) ;
- traitant seulement des enseignants.es du primaire ou du secondaire.

Tous les textes retenus ont été consignés dans un logiciel de gestion des références (Zotero).

Cartographie des données

Afin de décrire la littérature retenue sur la base des critères ci-haut mentionnés, une lecture et analyse de chaque document a été réalisée. Afin de systématiser l'analyse de la littérature, une grille identifiant les rubriques d'analyse a été appliquée. Ces rubriques sont les suivantes:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Titre du document• Type de littérature (grise ou scientifique)• Journal (si scientifique)• Date de publication (mois et année)• Lieu de publication (pays, province, ville)• Objectif de l'étude/document• Hypothèses de recherche/question(s) de recherche• Type d'article (empirique, théorique, éditorial, thèse, acte de conférence, article de périodique...)• Type de devis (corrélational, descriptif, expérimental, exploratoire...), le cas échéant• Population à l'étude: université, cégep ou collégial et échantillon (n) | <ul style="list-style-type: none">• Méthode de collecte des données• Variables à l'étude• Échelles de mesures et items (ayant un lien avec le contexte de la pandémie)• Résultats en lien avec les déterminants des modifications du travail (ex. nouveaux format d'évaluation, dédoublement des classes, nouvelles technologies)• Résultats en lien avec les effets sur le travail (ex. charge de travail, organisation du travail, autres effets)• Enjeux soulevés (actuels ou anticipés), conclusions, constats, pistes d'action• Pistes de recherches futures• Informations additionnelles• Références issues de l'article à consulter |
|--|--|

- Définition/description de l'enseignement non présentiel ou de l'enseignement en contexte de pandémie (comment l'article décrit les caractéristiques de cet enseignement)

Sur la base de ces premières étapes, la cartographie suivante illustre le corpus documentaire analysé.

Prisma

Articles recensés vs analysés

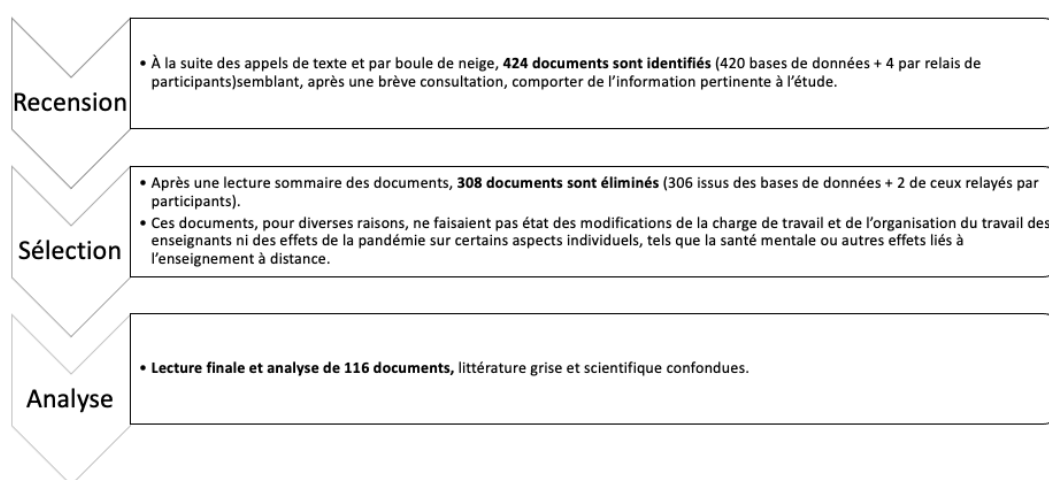


Figure 2. Bilan du processus de sélection de la documentation

Les tableaux 1 à 5 permettent de caractériser la nature de la documentation retenue pour analyse (année de publication, secteur d'enseignement, pays de l'étude, méthode employée, etc.)

Tableau 1*Caractéristiques des documents retenus: année, type de littérature et secteur*

Caractéristiques	N	%
Année de parution		
2020	57	49,1
2021	48	41,4
Non Spécifié, 2020/2021	2	1,7
2022	7	6,0
2023	2	1,7
Type de littérature		
Scientifique	73	62,9
Grise	43	37,1
Niveau		
Université	83	71,6
Cégep	10	8,6
College (à l'international)	3	2,6
Non-Spécifique ou Mixte	20	17,2

Tableau 2*Caractéristiques des documents retenus: journaux et pays*

Caractéristiques	N	%
	(116)	
Journal (56 différents) Parmi ceux-ci...	73	
Gender, Work and Organization	5	6,8
Education Sciences	5	6,8
Revue Internationale des technologies en pédagogie universitaire	3	4,1
Asian Journal of Distance Education	2	2,7
Computers in human behavior	2	2,7
Education Research International	2	2,7
Psychology and Education	2	2,7
Pays (34 différents)		
Canada (Québec)	40 (35)	34,2(30,0)
États-Unis	14	12,0
Études Internationales (3 pays ou plus)	7	6,0
Inde	5	4,3
Royaume Uni	4	3,4
Chine	3	2,6
Arabie Saoudite	3	2,6
Maroc	3	2,6
Pakistan	3	2,6
Danemark	2	1,7
Malaisie	2	1,7
Russie	2	1,7
Turquie	2	1,7

Tableau 3*Caractéristiques des documents retenus: type de document et devis*

Caractéristiques	N (116)	%
Principaux types de document		
Empirique	67	57,8
Bulletin d'information	18	15,5
Article de périodique non empirique	5	4,3
Document de nature éditoriale	5	4,3
Témoignage	5	4,3
Type de devis des articles scientifiques		
Descriptif	43	58,9
Exploratoire	15	20,5
Mixte : Descriptif et Exploratoire	5	6,8
Mixte : Descriptif et Corrélational	8	11,1
Théorique	2	2,7

Tableau 4*Caractéristiques des documents retenus: méthode de collecte des données*

Méthode de collecte des données	N (116)	%
Littérature scientifique	73	100
Sondage/questionnaire	38	52,0
Entrevue	17	23,3
Récit	9	12,3
Mixte	8	11,0
Recension de la littérature	1	1,4
Littérature grise*	46*	100
Sondage/questionnaire	17	37,1
Bulletin d'information *	10	21,7
Données secondaires	6	13,0
Récit	6	13,0
Sondage en cours	2	4,3
Entrevue	2	4,3
Recension de la littérature	1	2,2
Compte rendu de colloque	1	2,2
Observation	1	2,2
Caractéristiques	N	%

*3 documents référaient à plus d'une étude et comportaient donc plusieurs méthodes de collecte de données

Tableau 5*Caractéristiques des documents retenus: taille des échantillons*

Échantillon	N (94)	%
Enseignants.es	75	79,8
1-10	11	11,7
11-25	11	11,7
26-50	7	7,4
51-100	7	7,4
101-250	15	16,0
251-500	10	10,6
501-1000	8	8,5
1001 et plus	6	6,4
Autres échantillons		
Non Spécifié	10	10,6
Étudiants.es	3	3,2
Syndicats	1	1,1
Échantillon mixte (ex. étudiants ET enseignants)	5	5,3

Synthèse des résultats

La présente section présente une analyse des 116 documents retenus en regard des questions de recherche identifiées (voir bibliographie complète en Annexe D). Cette analyse a également permis d'identifier des thématiques et enjeux qui n'étaient pas initialement anticipés dans le cadre du projet. Plus spécifiquement, la synthèse de la littérature s'articule autour de ce qui caractérise l'enseignement non présentiel, ses effets, ses facteurs de protection et les enjeux qu'il implique.

Ce qui caractérise l'enseignement en non présentiel

Un premier constat est à l'effet qu'il existe une diversité de termes et situations évoquées pour aborder les effets de la pandémie sur l'enseignement. Ainsi, les termes *à distance*, *hybride*, *comodal*, *en ligne*, *asynchrone*, *télétravail*, *délocalisé* et *virtuel* sont tous utilisés pour décrire cette transformation du travail d'enseignement en non présentiel.

La documentation recensée était riche d'information relative aux transformations du travail. Sont relevées ici les modifications du travail évoquées à travers la littérature recensée et ce, peu importe le niveau d'enseignement.

- Augmentation de la quantité de cours (dédoublage de classes)
- Nouveaux formats de cours (certains contenus sont impossible à adapter – ex. physiothérapie)
- Nouvelles formes d'évaluation (nouvelles formes de surveillance, rétroaction par la technologie, nouveaux enjeux de tricherie)
- Besoin de développer des compétences en lien avec la technologie (acquisition nécessaire de compétences, multiplicité des plateformes – Zoom, Teams, Skype, Google Meet, Google class, Hangouts...)
- Adaptation nécessaire de l'encadrement (rôle de confident.e, d'écoute, de motivateur, multiplication des rencontres avec les étudiants.es)
- Modification des modes de communication avec les étudiants.es; augmentation du flux de courriels et autres communications avec les étudiants.es
- Grands besoins de matériel et besoin d'achat de matériel à faire rembourser
- Grand besoin de soutien (ex. technologique, auxiliaires pour correction)
- Rapidité d'exécution nécessaire

Plusieurs documents recensés soulignent que le contexte dans lequel ces éléments se sont produits était lui-même porteur de contraintes (ex. enfants à la maison).

Effets de l'enseignement non présentiel sur le travail et au travail

Un premier aspect de la littérature analysée porte sur les effets de l'enseignement non présentiel. Bien que l'analyse de la documentation à cet effet pointe vers une majorité d'effets néfastes (-), il appert que certains impacts positifs (+) soient également observés.

Les tableaux 6 (universitaire) et 7 (collégial) proposent un découpage des effets selon la cible du travail impliquée

LÉGENDE : le chiffre entre parenthèses indique le nb d'articles rapporte cet effet; le symbole (+) ou (-) indique si l'effet est positif ou négatif. Il est à noter qu'il y a une potentielle sur-représentation des éléments au sein de la littérature grise puisque des publications font référence aux mêmes sondages.

Tableau 6

Effets de l'enseignement en non présentiel au niveau universitaire

Littérature grise	Littérature scientifique
<i>Sur l'enseignement</i> (+) Opportunité de réviser le contenu des cours (1)	(-) Complexification de la tâche d'enseignement / nécessité de modifier les méthodes d'enseignement (ex. nouvelles méthodes, utilisation du n-verbal) (4) (-) Moins grande qualité enseignement (1)
<i>Avec les étudiants.es</i> (-) Augmentation temps requis d'encadrement des étudiants.es / encadrer étudiants anxieux (2) (-) Relation avec étudiants.es plus difficile (1) (+) Liens resserrés avec les étudiants.es encadrés.es (une occasion de montrer son engagement comme professeur envers la réussite) (1)	(-) Grand temps alloué aux communications avec étudiants.es (courriel) / préoccupations par rapport aux étudiants.es / communications difficiles (6) (-) Diminution remarquée de l'engagement des étudiants.es (1)
<i>Avec les collègues</i> (-) Augmentation temps de communications avec collègues (courriel) (1) (+) Consolide les équipes (1)	(-) Absence d'échanges informels avec collègues sur l'enseignement (1)
<i>Sur les compétences</i> (-) Sentiment d'incompétence technologique (1)	(-) Besoin de développer des compétences tech. (6) (+) Les nouvelles compétences technologiques profitent à d'autres tâches (3) (+) Augmentation du sentiment de compétence technologique (2)
<i>Sur les autres tâches</i> (-) Réduction/délestage temps recherche (5) (-) Réduction du taux de publication plus grand chez les femmes que chez les hommes (Viglione et al. 2020) et du taux de soumission (1) (-) Disparition des activités de ressourcement intellectuel (1) (-) Perte d'équilibre entre les tâches professorales (1) (+) Plus de temps pour la recherche (1)	(-) Travail de recherche mis de côté ** (2) (-) Diminution de la productivité dans le travail (2) (-) Manque de temps pour les autres tâches (dont préparer les cours qui sont à venir) (1) (-) Complexification du travail de recherche (1) (+) Augmentation de la productivité (réduction temps morts et transition) (2)

(+) Des résultats nuancés selon Akyidiz et Durna (2021) 34,1% rapportent une réduction de la charge de l'enseignement permettant une augmentation des activités de recherche (2)

Sur les conditions de travail

- (-) Impact sur la prise de vacances (ex. période des Fêtes 2020-2021) (2)
- (-) Réduction de la valorisation obtenue par l'enseignement (1)
- (-) Réduction du nb de charges pour les c.c. (1)
- (-) Augmentation de la taille des groupes pour les c.c. (1)
- (-) Absence de rémunération du travail supp. pour c.c. (1) *

- (-) Monotonie dans le travail / travail moins stimulant (2)
- (-) Fatigue intellectuelle (1)
- (-) Lourdeur du travail devant l'écran (1)

- (+) Augmentation de la flexibilité et efficacité dans le travail (2)

(+) Satisfaction quant à la liberté pour l'adaptation des cours (1)

Sur les émotions relatives au travail

- (-) Crainte pour l'évolution de la carrière (dossier de recherche, évaluation statutaire...) (3)
- (-) Crainte conséquences sur travail chercheur (incluant perte emploi) (2)
- (-) Crainte que cela consolide l'enseignement à distance (1)
- (-) Inquiétude à l'égard de la santé mentale des étudiants (2)
- (-) Préoccupations à l'égard de l'engagement des étudiants (1)
- (-) Peur de manquer de motivation et d'énergie pour les sessions à venir (sondé à l'automne) (1)

- (-) Sentiment de devoir être disponible en tout temps (1)
- (-) Manque de confiance envers l'enseignement en ligne (1)
- (-) Insécurité par rapport aux compétences pour les nouveaux profs (1)
- (-) Préoccupation quant à la façon dont ils sont perçus.es par les étudiants.es (1)
- (-) Frustration et anxiété lors de la supervision de stages (1)

(+) Appréciation de l'enseignement en ligne (70%) (1)

Tableau 7

Effets de l'enseignement en non présentiel au niveau collégial

Littérature grise	Littérature scientifique
<i>Sur l'enseignement</i> - Aucune recensée	
<i>Avec les étudiants.es</i> (-) Difficulté d'encadrer les étudiants / temps plus grand requis pour encadrer / manque d'interactions avec étudiants.es (5)	
<i>Avec les collègues</i> - Aucune recensée	
<i>Sur les compétences</i> - Aucune recensée	(-) Besoin de développer des compétences pour adapter les cours (2)
<i>Sur les autres tâches</i> (-) Moins de temps pour la recherche (1) (-) Diminution du temps accordé à des activités telles développement de programme, encadrement, tâches départementales... (1) * Une étude ne rapporte aucun effet sur ces tâches (1)	
<i>Sur les conditions de travail</i> (+) Augmentation de l'autonomie professionnelle (2)	
	(-) Nouvelles méthodes d'enseignement (1)

Sur les émotions relatives au travail

(-) Sentiment de manque de compétences technologiques (1)

(-) Démobilisation (1)

(-) Sentiment de manque de temps (2)

(-) Insatisfaction quant aux tâches réalisées (1)

(-) Monotonie dans le travail (1)

Effets de l'enseignement non présentiel sur le personnel enseignant

Alors que les résultats précédents traitent des effets sur les individus dans le cadre du travail, les prochains résultats rapportés dans le tableau 8 identifient plus spécifiquement les effets sur le personnel enseignant au sens large. On constate ici une grande similitude entre les différentes études réalisées sur le sujet; elles ont pour la plupart mesuré des indicateurs de bien-être.

Tableau 8

Effets de l'enseignement en non présentiel sur le personnel enseignant

Cégep / collège – littérature scientifique	Université – littérature scientifique
<ul style="list-style-type: none">(-) Enjeux de CTF / CTV (4)(-) Épuisement émotionnel (1)(-) Technostress (2) (+) Meilleure CTF (plus de temps, moins de déplacement) (2)	<ul style="list-style-type: none">(-) Enjeux de santé mentale (anxiété, isolement, découragement) (19)** Anxiété plus grande chez les femmes (Akyildiz et Durna, 2021)(-) Difficulté CTV (disparition des frontières, tensions identitaires, techno invasion...) (14)(-) CTF plus grand pour femmes (Aupetit, 2020 ; Nasri et al., 2021 ; Parlak et al., 2021) (3)(-) Fatigue Zoom / diminution concentration (4)(-) Troubles physiques (fatigue, fatigue oculaire, musculosquelettiques, sommeil) (4)(-) Technostress (3)(-) Sentiment de culpabilité (position privilégiée, emploi non mis en jeu) (2)(-) Sentiment de culpabilité (ne pas donner ce qui est nécessaire ni travail ni famille) (1) (+) Amélioration CTF (3)
Cégep / collège – littérature grise	Université – littérature grise
<ul style="list-style-type: none">(-) Enjeux de santé mentale (épuisement, détresse) (9)(-) Effet plus grand chez les femmes au niveau de la détresse et ceux qui ont des enfants ou personnes à charge (CSN, 2020)(-) Enjeux de CTF / CTV (enfants à la maison, conjoint.e également en télétravail, difficile gestion de l'espace) (5)(-) Augmentation de la charge mentale (1)(-) Difficulté à gérer le temps d'écran (1)(-) Incertitude financière (dans le cas de la formation continue) (1)(-) Enjeux santé physique (fatigue oculaire) (1)	<ul style="list-style-type: none">(-) Enjeux santé mentale (isolement, stress, anxiété) (8)(-) Difficultés de CTF (resp. familiales accrues) (6)(-) Augmentation des dépenses – non admissibles par l'université / manque de matériel (bande passante, mobilier...) (2)(-) Sentiment de culpabilité (tout faire à moitié : travail et famille) (1)(-) Manque de sommeil (1) (+) Amélioration de la CTF (réduction déplacement) (3)(+) Économies (repas, vêtements) (1)

Des facteurs de protection

De façon globale, il est à noter que très peu d'études se sont intéressées aux facteurs qui protègent les individus des effets néfastes de l'enseignement en non présentiel. Cela dit, quelques études identifient des facteurs de protection qu'il importe de rapporter :

- Partager les expériences avec les collègues diminue le stress.
- Des mesures ont été offertes par l'employeur pour soutenir les parents avec des enfants à la maison à cause des écoles fermées et minimiser les impacts sur leur carrière
- Le soutien du superviseur ou de la faculté réduit les incertitudes ou facilite l'enseignement en non présentiel en général.

Enjeux macros

Transversalement aux catégories d'analyse proposées dans les précédentes sections, certains enjeux se dégagent des textes mais n'étaient pas spécifiquement en lien avec le travail ou les individus. Ils témoignent toutefois de la complexité de l'enseignement au postsecondaire et de son contexte de façon plus globale. Les enjeux identifiés de façon récurrente dans les documents analysés et qui englobent plusieurs sous-enjeux peuvent donc être résumés comme suit.

La pandémie a ...

- exacerbé des enjeux préexistants (surcharge, enjeux de progression de carrière, conflit travail-famille);
- montré la flexibilité dont sont capables les acteurs;
- mis en évidence le manque d'outils et de matériel pour les enseignants.es;
- fait valoir l'importance du réseau de soutien pour les enseignants.es;
- mis en évidence l'iniquité entre les femmes et les hommes sur certains aspects : conciliation travail-famille, progression de la carrière;
- mis en évidence que le télétravail n'est pas suffisamment encadré (juridique, matériel, sécurité...).

Constats finaux liés à la recension des écrits

La littérature recensée montre que l'enseignement transformé par la pandémie est globalement plus lourd pour les enseignants.es, implique plus de temps et nécessite des compétences nouvelles (communications, formation technologique...). On remarque également des effets généralement néfastes sur les activités de recherche et de grands effets sur la santé mentale et les affects, allant des préoccupations relatives aux étudiants.es à l'épuisement émotionnel en passant par le sentiment d'isolement. Au nombre des effets néfastes, on compte également des effets sur la conciliation entre le travail et la vie personnelle/familiale même si certains.es soulignent une amélioration de cette conciliation. Certaines études rapportent également davantage de temps pour la recherche et plus d'autonomie comme une conséquence positive de l'enseignement en non présentiel.

Cela dit, la littérature laisse également un certain nombre de questions en suspens. En effet, de nombreuses caractéristiques liées à l'enseignement en non présentiel sont identifiées comme étant des déterminants de la charge quantitative et qualitative (ex.: flux de courriel, adaptation des modes d'évaluation, difficultés d'encadrement...) mais les études n'abordent pas les ressources nécessaires pour surmonter ces sources de charge. En ce qui a trait à la temporalité, les études captent une réalité de « crise » mais on ne connaît pas ce que les enseignants.es souhaiteront maintenir dans le temps en lien avec l'enseignement à distance. Ce qui mène à se demander quels aspects de l'enseignement sont améliorés avec les nouveaux outils ? Quels investissements seront bénéfiques pour d'autres cours? À cet égard, plusieurs études notent ou discutent d'une évolution des indicateurs en raison d'une certaine adaptation et courbe

d'apprentissage, laissant croire que des effets néfastes pourraient diminuer (ex. : technostress, sentiment d'incompétence...). Il importe alors de se demander ce qui persistera des effets identifiés ou quelles ressources sont utiles ou nécessaires pour bénéficier de cette courbe d'apprentissage. Sur un autre aspect, on remarque que les impacts physiques sont peu explorés, alors que cette dimension est d'importance si on prévoit qu'il y aura un maintien d'activités d'enseignement à distance (et de télétravail). On peut alors se demander quels sont les effets de l'enseignement non présentiel sur la santé physique ou encore quels moyens permettent de protéger la santé et encadrer la prestation à distance. Enfin, on connaît peu les raisons des contrastes observés (ex. : celles et ceux qui perçoivent une augmentation de la qualité de vie (temps, conciliation travail-famille) vs ceux qui rapportent une détérioration.

Cette première phase du projet a permis de préciser l'objectif des phases subséquentes autour de l'importance de comprendre ce qui explique que certains.es vivent davantage d'effets positifs de cet enseignement transformé alors que d'autres en vivent davantage des effets néfastes. Par exemple, présentent-ils des caractéristiques différentes, sont-ils à des stades de carrière qui diffèrent ? Quelles ressources mobilisent-ils (elles) ? La synthèse de la littérature réalisée offre donc un bilan permettant d'orienter les questions à se poser pour envisager la façon de soutenir le personnel enseignant dans leur nouvelle réalité.

Suivant l'identification de ces angles morts dans la littérature, le comité d'encadrement a établi l'importance de documenter deux questions émergentes à l'égard de l'enseignement en non présentiel:

- Quelles sont les ressources dont disposent les enseignants.es pour soutenir leur réalité d'enseignement ? Par exemple, quelles compétences leur servent ? Quels facteurs de soutien sont présents ? Quels éléments contextuels sont facilitants (ex. environnement de travail, politiques, convention collective, etc.) ?
- Quels sont les besoins des enseignants.es pour faire face à cette situation modifiée de l'enseignement. Par exemple, quelles conditions de travail et d'emploi doivent être mises en place ? Comment préserver la santé physique et mentale ? Quelles compétences sont à développer ?

2. Exploration des principaux enjeux vécus en lien avec les transformations de l'enseignement

Le comité d'encadrement a convenu, dans un premier temps, d'explorer qualitativement ces questions, par le biais de groupes de discussion, pour, en second temps, développer un questionnaire sur les dimensions les plus porteuses qui seront identifiées post-analyse. Cette section présente la démarche et un premier bloc de résultats issus des groupes de discussion.

Groupes de discussion - méthodes de recherche

La stratégie d'échantillonnage, planifiée en collaboration avec les membres du comité d'encadrement, visait à composer des groupes parmi les membres de la FP-CSN (environ 1500 membres au total) et de la FNEEQ-CSN (environ 27 000 membres au total). Au total, des groupes de discussion de deux à cinq participants.es ont été formés afin d'assurer un échantillon diversifié au regard de critères tels que le niveau d'enseignement (collégial et universitaire), le lieu de travail (urbain et rural), le sexe/genre ou le stade de développement de carrière.

L'échantillon final est composé de cinq groupes au collégial (n=17) et quatre groupes universitaires (n=12). Le recrutement de volontaires s'est fait par l'entremise des deux

fédérations syndicales partenaires (FP-CSN et FNEEQ-CSN) qui ont relayé un courriel à leurs membres. Les groupes de discussion d'une durée d'environ deux heures ont été réalisés sur la plateforme Zoom entre le 19 mai et le 13 juin 2022. Il importe de souligner que cette période correspondait à la fin des mesures strictes liées à la pandémie et qu'elle était marquée par une plus grande diversité de formes d'enseignement (non présentiel, présentiel et hybride).

Le guide de discussion (annexe E) comportait des questions ciblant les objectifs de la présente recherche (perceptions de transformations du travail d'enseignement suivant la pandémie, nature et adéquation des ressources de soutien face à ces transformations, besoins émergents suivant ces transformations).

L'analyse thématique (nVivo v.1.7.1) a été validée auprès des partenaires du projet et interprétée en regard des données de l'analyse documentaire. Les principaux thèmes émergent des données se regroupent sous trois moments charnières par rapport à la pandémie de COVID-19 présentées au tableau 9.

Tableau 9
Catégories analytiques du corpus de groupes de discussion

Moment	Avant	Pendant	Maintenant
Thèmes	Préexistence de... - Surcharge - Réflexions technopédagogiques	Modalités Ce qui a aidé Ce qui nuit Stratégies déployées Effets	Modalités Préoccupations Gains/pertes Ressources/besoins Effets

Portrait de l'échantillon

Au total, 29 enseignants.es au collégial et à l'université ont participé aux neuf groupes de discussion. Leur portrait diversifié est présenté au tableau 10 sous forme agrégée pour protéger la confidentialité. 21 participants.es sur 29 ont indiqué œuvrer principalement dans le domaine des sciences sociales, sciences humaines, arts et lettres. Les autres s'identifient aux domaines de la santé ou en nature et technologie.

Parmi ces participants.es, certains.es avaient obtenu une dérogation pour enseigner en présentiel malgré les consignes d'enseignement à distance durant la pandémie et ce, principalement au collégial (1 pour tous les cours, 8 pour certains cours/séances) alors que c'était très rare à l'université (1 pour certains cours/séances). Par ailleurs, 12 enseignants.es sur 17 au collégial et 9 enseignants.es sur 12 au collégial n'avaient aucune expérience d'enseignement en ligne avant la pandémie.

Tableau 10
Portrait sociodémographique des participants.es aux groupes de discussion

	Collégial (n=17)	Universitaire (n=12)
Sexe/genre	13 femmes, 4 hommes	10 femmes, 2 hommes
Poste occupé	16 enseignants.es réguliers 1 chargé.e de cours	6 professeurs.es 3 maîtres de langues 3 chargés.es de cours ou d'enseignement
Statut d'emploi	13 permanent 4 non-permanent	9 permanent 3 non-permanent

Principaux résultats : avant et pendant la pandémie

Bien que l'objectif central de la recherche porte sur le « maintenant » et que l'outil de collecte de données était bâti en ce sens, les participants.es aux groupes de discussion ont eu besoin de passer par le « avant » et le « pendant » pandémique pour donner du sens à leur expérience et leur état au moment de notre rencontre.

Les deux prochaines sous-sections présentent les résultats des catégories “avant” et “pendant” et comment ceux-ci s'arriment avec la littérature recensée à la phase 1. La présentation des résultats liés à la catégorie “maintenant” est intégrée aux résultats du questionnaire décrit à la section 5.

Avant la pandémie

Nos résultats soulignent que le personnel enseignant composait déjà avec différents enjeux affectant l'enseignement **avant** que la pandémie ne survienne. Ces constats campent le contexte organisationnel et l'état de bien-être du personnel enseignant qui étaient déjà dans une situation plus ou moins confortable au moment où la pandémie a affecté le monde de l'enseignement.

Parmi les principaux facteurs soulevés, on note d'abord, la **perception de surcharge du personnel enseignant présente bien avant la pandémie** dû à l'intensification du travail d'enseignement qui a pris de l'ampleur au fil des ans. Certains.es ont expliqué cette **intensification** par un **effacement progressif des frontières entre le travail et la vie personnelle** causé par l'augmentation marquée des communications avec les étudiants.es.

« ... moi, j'ai commencé à enseigner en 2002. J'envoyais trois courriels dans ma semaine. J'avais pas de MIO. Les étudiants venaient me voir à mon bureau. Donc, quand je sortais du collège, j'étais pour préparer mes cours ou corriger, j'étais plus dérangé. » (COLL7G2H¹)

D'autres ont soulevé l'impact de l'augmentation de la **taille des groupes** ou encore un alourdissement des **tâches administratives** sur la charge de travail.

« ...notre charge de prof, elle, augmente généralement pandémie, pas pandémie. Donc, il y a d'autres affaires, des aspects administratifs. » (UNI11G5F)

Tant au collégial qu'à l'universitaire, plusieurs ont souligné que la gestion de cette charge était déjà difficile avec des **effets observés sur la santé mentale, comme l'épuisement professionnel**.

« ...depuis 2004, le taux de burn-out qu'on a eu est très élevé ... je peux dire que presque tout le monde est parti au moins une fois en burn-out. Donc c'est assez inquiétant. » (UNI2G1F)

En outre, plusieurs participants.es ont évoqué qu'une **réflexion liée à l'enseignement à distance ou comodal était déjà amorcée** au sein de certains établissements.

« Mais je sentais déjà, je m'en allais vers quelque chose avant la pandémie. Je fais des cours à l'université en ce moment. Puis je voyais comment certains profs appliquaient certaines méthodes d'enseignement. » (COLL11G3F)

« On avait déjà, des salles équipées pour l'enseignement en hybride, puis en comodal avec des doubles écrans, caméras, ce qu'on appelle des yétis, des micros de très, très bonne qualité, comme dans les studios. » (UNI8G4H)

¹ Les codes de participants.es indiquent le niveau d'enseignement (COLL ou UNI), le numéro de participant.e (premier chiffre suivant le niveau), le numéro du groupe de discussion (G+numéro), le genre (H pour homme, F pour femme)

Dans le même sens, on a rapporté la présence pré-pandémique de préoccupations pour **développer des pratiques pédagogiques actualisées et balisées** intégrant les avancées technopédagogiques et l'évolution des profils des étudiants.es (baisse du niveau de français, investissement variable dans le parcours d'étude, plateformes favorisant le plagiat, etc.).

« ...il y avait quand même des demandes avant la pandémie de baliser l'enseignement à distance. » (COLL7G2H)

« ...en 2016, on a eu beaucoup d'infractions académiques dans [le programme X]. Et nous avons implanté un outil Moodle pour essayer de diminuer les cas. (...) sur trois ans, on est allés [d'] une vingtaine de signalements par année, à zéro pendant trois ans. » (UNI2G1F)

Pendant la pandémie

La très grande majorité des participants.es aux groupes de discussion ont rapporté des éléments de leur expérience, pendant la pandémie, qui convergent avec la recension des écrits. Certains éléments sont nouveaux et marquent la contribution de l'étude aux connaissances existantes.

Éléments convergents avec la littérature

Parmi les changements imposés par la pandémie, les répondants.es ont souligné la nécessité de faire preuve d'une **grande capacité d'adaptation** face au déploiement en urgence d'une diversité de modalités d'enseignement. Ces adaptations ont suscité des réactions variables, tant positives que négatives, selon les compétences pré-existantes en technopédagogie.

« Avant la pandémie, j'avais un intérêt pour la distance, la comodité, etc., mais je me disais toujours, « plus tard je vais développer ça ». Avec la pandémie, donc j'ai continué. » (UN11G5F)

« ...[UNTEL] a vraiment utilisé comodal en classe. Moi, je touche pas à ça. Je refuse. » (UNI2G1F)

Comme dans la littérature, les participants.es attribuent **une augmentation importante de la charge de travail** aux changements pandémiques. À noter que nous n'avons pas présumé d'une surcharge dans nos questions aux participants.es et leur avons demandé de nous parler de leur charge. Cela dit, tous et toutes s'entendent sur la charge augmentée associée à la conversion "catastrophe" de cours pour le format à distance.

« ...on l'a vécu dans la panique, tout le monde, mais c'est officiellement plus de travail planifier un cours à distance. Le design pédagogique, tout ce qui doit être pensé en termes de technologies, d'interactions entre les pairs, avec l'enseignant, les contenus. » (UN11G5F)

Cette **charge de travail a augmenté, en quantité et en cadence**, vu le temps d'encadrement des étudiants.es décuplé, le soutien apporté à certains collègues, des communications multipliées et une imprévisibilité du travail.

« Donc, là, tout d'un coup, moi qui est pourtant réputé être extrêmement disponible pour mes étudiants et rester tard au cégep, là tout d'un coup, bien j'étais disponible à des heures pas possibles, à toutes sortes de moments de la journée. » (COLL3G1H)

« au début, la première année justement, je me suis laissé avoir un peu parce que les étudiants pensaient qu'ils pouvaient nous rejoindre tout le temps parce qu'on était à la maison. » (UNI3G1F)

Certains répondants.es qui ont eu à gérer des cours pratiques requérant du matériel ou des modalités d'enseignement spécifiques ou encore des stages en milieu professionnel ont décrit cette charge de travail comme surhumaine.

« Je faisais la coordination des stages à cause de ce cours-là, mais chercher des stages dans le milieu de la santé... Alors que moi, mes moniteurs, beaucoup étaient réaffectés à la vaccination, étaient réaffectés comme préposés aux bénéficiaires dans les RPA, dans des CHSLD... Personne me répondait qu'ils voulaient prendre des stagiaires. » (COLL5G2F)

Les répondants.es ont rapporté certains **effets négatifs, dont l'exacerbation de problèmes déjà présent**, liés aux transformations de l'enseignement causés par la pandémie (Tableau 11).

Tableau 11

Effets négatifs perçus pendant la pandémie

Types d'effets négatifs	Description
Sur le travail	<ul style="list-style-type: none"> - Temps réduit pour la recherche - Augmentation des préoccupations pour la santé et la réussite scolaire des étudiants <p><i>« ...c'est difficile d'avoir un effet de groupe quand t'as pas de repères communs, quand il y en a qui sont absents... Je sais qu'il y a plus d'anxiété. On dirait que la présence aux cours est rendue quasiment optionnelle... » (COLL8G3F)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Altération de la relation pédagogique - Prise en charge par les enseignants.es des coûts pour s'équiper adéquatement pour faire le travail (ex. mobilier ergonomique, connexion internet, équipements informatiques, etc.).
Sur le collectif enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - Accueil déficient des collègues récemment embauchés.es - Esprit d'équipe altéré par le manque de contacts - Dysfonctions au sein des équipes ou des départements <p><i>« Si je fais le bilan, je pense que tout le monde a été un peu catastrophé de comment l'équipe a pas bien joué son rôle. Elle aurait pu être beaucoup plus fonctionnelle. Surprenant dans un petit département. » (UNI10G5F)</i></p>

Éléments nouveaux par rapport à la littérature

Les répondants.es ont soulevé quelques défis moins présents dans la littérature.

Au niveau individuel, certains.es ont souligné le fait de **travailler malade à distance (présentéisme)**.

« Je renifle, j'ai les petits yeux; je donne mon cours à distance. » (COLL3G1H)

« ...l'enjeu de la disponibilité devenait un problème pendant et je dois un peu encore là la redéfinir » (COLL3G1H)

L'impossibilité de se déconnecter vu les courriels envoyés à toute heure et sur différentes plateformes, incluant les réseaux sociaux, a aussi été décrite.

« J'ai même une collègue qui m'envoie des textos à 6h le samedi, le samedi ou dimanche matin. » (UNIIG1F)

« C'était la façon de montrer aux étudiants qu'ils n'étaient pas livrés à eux-mêmes. Beaucoup de courriels. Je n'ai jamais autant écrit à mes étudiants que depuis. Peut-être ça, c'est positif. Je ne sais pas. Ça donne du travail, mais peut être que c'est positif. » (UNI4G3F)

Au **niveau interpersonnel**, quelques personnes ont rapporté un sentiment de perte pouvant être lié à la polarisation de collègues dans leur vision de la pandémie et sa gestion.

« ...je sais pas si on a parlé de la polarisation aussi par rapport à tout ce qui est des théories conspirationnistes, mais il y a eu beaucoup de ça aussi qui a désolidarisé certaines des équipes... ça vient difficile parfois de tenir des discussions parce qu'on part vraiment pas tous du même point et on s'en va pas nécessairement toujours dans la même direction, encore aujourd'hui, donc ça crée beaucoup de tension dans les équipes, ça aussi, malheureusement » (COLL4G1F)

D'autres ont souligné avoir observé un désengagement syndical. En effet, malgré une présence aux assemblées tenues en virtuel, la participation concrète n'est pas nécessairement effective

En revanche, des répondants.es ont souligné des **effets positifs** liés au fait de passer en mode 100% à distance qui convergeaient également avec la littérature recensée.

Au regard du travail, plusieurs répondants.es ont mentionné que le passage à des cours en ligne a créé une occasion de réviser les contenus et approches pédagogiques pour les améliorer. Le télétravail a aussi permis à certains de mieux gérer leur charge de travail, d'augmenter leur productivité.

Au plan interpersonnel, quelques personnes ont rapporté des comportements de soutien entre collègues sur le plan émotif (ex. organisation de 5 à 7 virtuels) ou plus concrètement pour faire face aux défis technopédagogiques rencontrés.

« On s'appelait souvent : "Ah, comment... qu'est-ce que tu utilises, toi, pour faire tes vidéos? " Puis on se soutenait dans ce sens-là. Il faut dire ... ça fait des années qu'on écrit nos notes de cours... on est assez technologiques déjà. ... ça aide. Il y a beaucoup de jeunes aussi. Ça fait que ça pousse la technologie. » (COLL8G3F)

D'autres ont indiqué que le passage à distance a permis de prendre une pause bénéfiques de relations plus difficiles avec certains.es collègues. De même, les réunions départementales à distance ont été décrites comme efficaces par plusieurs, en particulier si la présence à distance était permise les journées sans enseignement. La possibilité de tenir les rencontres avec des étudiants.es à distance a amené une certaine flexibilité, notamment pour les stagiaires ou les personnes à mobilité réduite.

Au niveau de la sphère personnelle, le télétravail à temps plein a permis à certains.es répondants.es de vivre des rapprochements avec leur famille, notamment par une augmentation du nombre de repas pris en famille, et de réduire les difficultés de conciliation travail-famille en éliminant le voyage. Certains.es ont indiqué avoir amélioré leurs habitudes de vie.

Facteurs qui ont facilité l'expérience de ces changements

Les participant.es ont relevé trois groupes d'éléments qui les ont aidés à vivre les bouleversements de leur travail d'enseignement causés par la pandémie ou à tout le moins en atténuer les impacts. Les deux premiers groupes d'éléments apportent des nuances à certains aspects abordés dans la recension de la littérature.

Un **premier groupe d'éléments se situe au niveau des caractéristiques individuelles**. D'abord, un faible niveau de difficultés de conciliation travail-famille rendait la situation plus tolérable, en particulier avec le soutien d'un.e conjoint.e ou de l'entourage.

« Ce qui m'a aidée probablement, c'est que, à la maison, avec mon conjoint, on était une bonne équipe. Ça a bien été, on s'est bien organisé. J'ai un bon cercle familial et amical qui fait que, bon, j'avais toujours des gens pour ventiler puis pour m'exprimer ». (COLL6G2F)

De même, les personnes qui avaient déjà, au moment de la pandémie, un intérêt pour les innovations technopédagogiques ainsi qu'une certaine aisance avec la technologie semblent s'en être mieux sorties.

« Et, moi, dans les années qui ont précédé la pandémie, j'avais déjà commencé à... mon matériel, mes cours avaient été enregistrés. J'avais des capsules, j'avais tout plein de choses parce que, bien, je suis un peu ce qui se passe sur la planète. » (UNI12G5H)

« La technologie a toujours été une de mes grandes préoccupations. J'ai fait des ateliers pour aider les gens lors de la transition vers l'enseignement en ligne » (UNI2G1F)

Un second groupe touche les **stratégies déployées par des répondants.es pour protéger leur bien-être**.

Liées à l'enseignement : L'acquisition de compétences technologiques, le partage entre collègues, raffermir la gestion de classe, et l'achat d'équipement (meuble, technologie) avec le budget personnel ont permis à certains.es répondants.es de vivre les transformations plus facilement.

« Souvent, il y a des gens qui avaient des vieux ordinateurs, presque dix ans, pour répondre à des vidéos ou faire des courriels, c'était correct, mais tout d'un coup, faire des présentations PowerPoint, du Zoom, du Teams, tout ça demande des appareils assez récents, puissants. Et il a fallu qu'ils achètent des appareils, ils les ont achetés à leurs frais. » (COLL9G3H)

« pour maîtriser par exemple certaines plateformes, il y a déjà des documents qui sont disponibles ou des tutoriels [à l'université]. Et si je comprenais pas, moi-même j'allais sur YouTube pour pouvoir compléter mes informations pour être à jour. » (UNI7G3F)

Liées à la protection de la santé : La remise en forme ou le maintien d'activités sportives et de saines habitudes de vie (alimentation, sommeil) ont été décrites comme salvatrices pour soutenir les longues heures de travail.

« Dans la pandémie, je pense que l'activité physique, c'était le meilleur antidépresseur... plusieurs personnes se sont mis à courir, bouger. Pas obligé d'aller courir à l'extérieur, mais bouger, marcher, faire de quoi. C'est la meilleure façon de s'en sortir facilement sans que ça coûte rien, sans avoir recours à la médication. » (COLL7G2H)

Liées à la gestion des frontières entre le travail et la famille : Des stratégies touchaient la manière de gérer les frontières entre le travail et le hors-travail, effacées par le télétravail et le confinement forcé. Certains.es parlaient de lâcher-prise et de réduction volontaire de charge, en abandonnant certaines tâches.

« ... la disponibilité... c'est vraiment tout un enjeu... quand j'étais à distance, il y a fallu que je définisse c'est quoi être disponible. C'était très difficile. » (COLL3G1H)

« ...pendant la pandémie, à un moment donné, j'ai disjoncté. Au début de la pandémie, [j'occupais le rôle X]. J'ai carrément abandonné mon mandat parce que j'étais plus capable de supporter ces contacts constamment sur Zoom, mais très émotifs. » (UNI1G1F)

D'autres, au contraire, effaçaient volontairement les frontières pour gérer la surcharge de travail en travaillant le soir.

« Je trouve que c'est bien les rencontres Teams... C'est facilitant. Par contre, on a tendance à s'en mettre plus dans une journée...je pouvais m'en mettre de 8h à 5h30. » (COLL7G2H)

Liées à la gestion de la charge de travail : Quelques personnes ont rapporté avoir demandé un allègement de tâches ou des ressources à leur établissement ou encore s'être mises en réduction volontaire du temps de travail. Des répondants.es ont aussi témoigné s'en être sortis.es en faisant du multitâches, en superposant des rencontres ou en choisissant de se prioriser avant d'aider les autres. Des changements aux méthodes de travail et ou à la manière de planifier ont aussi été aidants pour certains.es. Plus radicalement, quelques personnes ont rapporté que des collègues en fin de carrière ont choisi d'annoncer leur retraite pour s'épargner de devoir tout changer dans leur enseignement ou de développer les compétences pour le faire. Enfin, des personnes ont indiqué comment le fait de s'impliquer au syndicat leur a permis d'accès à de l'information sur les changements à venir.

Un troisième et dernier groupe de facteurs facilitants est lié au **soutien en milieu de travail** apporte de nouveaux éléments. Premièrement, quelques personnes ont rapporté bénéficier du partage de bonnes pratiques d'enseignement entre collègues.

« ...j'ai aussi eu de l'aide de mon équipe. On s'appelait souvent : « ... qu'est-ce que tu utilises, toi, pour faire tes vidéos? » Puis on se soutenait dans ce sens-là. » (COLL8G3F)

« ...à la fin de la première session de la pandémie, à l'hiver 2020, il y a des profs qui ont choisi d'organiser trois jours de partage. C'était sur Zoom, pour partager entre collègues nos pratiques, qu'est-ce qu'on a développé, si on avait des questions, des inquiétudes. Je pense, ça, ça a été apprécié. C'est le département qui a organisé ça. » (UNI9G5F)

Ensuite, la présence de **soutien informationnel de l'employeur**, en l'occurrence l'établissement d'enseignement, a aussi été aidant. Ce soutien pouvait prendre la forme de la communication efficace et claire des consignes sanitaires, ou encore de politiques pour encadrer l'enseignement en ligne, incluant la civilité et la propriété intellectuelle.

« ...si on avait besoin de quelque chose, ils répondaient assez rapidement. » (COLL5G2F)

Des **mesures concrètes** telles que des ressources techniques et pédagogiques, un allègement de tâches pour certaines affectations (ex. stages, tâches départementales) ou la réduction de la taille des groupes-cours (en particulier au collégial) ont été décrites comme très aidantes.

Facteurs qui ont compliqué ou amplifié l'expérience de ces changements

En revanche, plusieurs aspects ont nui à l'expérience des transformations de l'enseignement au plus fort de la pandémie. Un premier groupe d'éléments touche les **caractéristiques et attitudes des étudiants.es** que plusieurs répondants.es ont placé directement en lien avec leur **charge émotionnelle accrue**. Autrement dit, pour plusieurs, les défis vécus par les étudiants.es avec le passage à l'enseignement à distance (ex. isolement, accès à la technologie, réussite scolaire, détresse, etc.) a eu une incidence directe sur l'expérience de ces bouleversements par le personnel enseignant lui-même.

« j'ai donné des heures supplémentaires de cours après mes cours, parce qu'ils arrivaient pas à se motiver chez eux à étudier (...). Mais ça, c'était vraiment, quand vous parlez de surcharge, c'est moi-même qui me l'a mis pour augmenter la réussite. » (COLL16G5F)

« ...il y avait beaucoup d'encadrement, beaucoup quasiment de maternage. Je suis prête à le faire, mais je trouve quand même que ça demande du temps. » (UNI6G3F)

En particulier, les besoins plus importants des étudiants.es en situation de handicap a nécessité des solutions rapides et innovantes. En outre, certains étudiants.es qui ont fait face à une détresse profonde se sont tournés vers leurs enseignant.e faute de trouver du soutien parmi les ressources institutionnelles qui ne suffisaient pas à la demande accrue.

« j'ai déjà eu une étudiante qui m'a confié qu'elle avait un plan pour se suicider. Ça cause de l'anxiété aussi. Moi, en tout cas, ça... tsé, là, oui, j'ai tout mis en branle : l'API, le service adapté, ses parents. Mais, reste que je suis pas formée pour ça... on nous disait, «prenez pas la charge psychologique des étudiants sur vous », mais les services psychosociaux étaient débordés. » (COLL1G1F)

« ...l'autre situation, c'est le stress, je pense, des étudiants. J'ai eu beaucoup plus à gérer de crises au niveau des étudiants, de détresse... » (UNI9G5F)

De même, la faible motivation de certains.es étudiants.es à suivre des cours à distance et des manques de savoir-être en ligne ont demandé de déployer encore plus d'efforts pour animer les séances ou créer des activités stimulantes. Enseigner en ligne, à des caméras souvent fermées, a également été décrit comme exigeant cognitivement et émotionnellement par plusieurs. Plusieurs ont exprimé des préoccupations profondes pour la qualité des apprentissages effectués.

« Le manque de prise de responsabilité de leur côté. Il y a une espèce de déresponsabilisation, de distance qui est pas nécessairement saine pour les humains, les citoyens et citoyennes de demain. » (UNI12G5H)

« ...j'ai eu un étudiant quand les cours en ligne ont commencé, qui était dehors, puis qui calait une bouteille de vin. Je lui ai demandé de quitter le cours. » (COLL1G1F)

Un second groupe d'éléments touche l'**absence de vision concertée et la lenteur décisionnelle** dans certains établissements au regard des politiques et procédures adaptées à la situation de crise et leur mise en œuvre. Par exemple, quelques personnes qui avaient la

permission d'enseigner en présence, notamment des cours pratiques ou des laboratoires, ont vécu des demandes émotionnelles causées par la nécessité de trouver comment gérer la proximité entre les personnes et les risques de contamination.

« Mais nous, les étudiants, ils devaient porter un masque, comme chez-vous, fait qu'on avait beaucoup d'interventions sur « monte ton masque, puis met ton masque. Puis enlève pas ton masque », parce que moi, je suis un peu à risque là, puis j'avais une collègue aussi comme ça là. Fait qu'on était un peu vigilantes sur le masque. » (COLL12G4F)

De même, la transmission réactive voire parfois tardive d'informations suivant l'évolution des consignes sanitaires était déplorée par plusieurs répondants.es, certains parlant d'improvisation vu le manque de cohérence et de constance dans les décisions.

« Si on n'est pas capable de prêter (...) de l'équipement, bien comment on peut encourager ce transfert vers l'enseignement à distance? ... on peut pas avoir les deux. On ne peut pas ne pas avoir d'équipement et demander aux gens d'être à distance. » (COLL3G1H)

« Parce que je pense qu'il faut pas qu'on oublie qu'on a été garrochés dans ce changement-là autant pour les étudiants que pour nous. On a fait avec les moyens du bord rapidement, en peu de temps. » (COLL6G2F)

« j'aurais aimé qu'on soit capable de planifier plus d'avance. Je pense que ça aurait été plus un soutien moral, puis d'être moins avisé dernière seconde en sachant très bien que... la pandémie faisait que ça pouvait changer, mais c'était toujours... je trouvais que les décisions étaient très longues à venir ou ils ne considéraient pas les profs enseignants. » (UNI9G5F)

Contribution originale de cette étude, une illustration de ce manque de concertation transparait dans le témoignage de quelques personnes impliquées dans des formes d'enseignement demandant une approche spécifique (ex. formation continue au collégial, enseignement des langues à l'université). Celles-ci ont témoigné de l'absence de considérations de leurs besoins dans la mise en place de mesures uniques devant s'appliquer à tous les types de cours.

« Là où c'était plus compliqué, c'était lors des séances de laboratoire, parce que là, on peut pas réinstaller tout le matériel pour deux ou trois étudiants. En fait, là, on leur donnait des données fictives. Mais comme ils avaient pas fait la manipulation, c'était difficile de comprendre ce qu'ils avaient fait. C'était un défi. » (COLL15G5F)

« ...le changement de modalité d'enseignement nous a bouleversés parce que les langues, c'est un petit peu spécial » (UNI4G3F)

Un troisième groupe d'éléments très saillants dans les propos des répondants.es touche le **manque de ressources pour faire face à l'impact de la pandémie sur leur travail**. D'abord, plusieurs personnes ont souligné le **manque de ressources tangibles** incluant du soutien informatique, des technologies adaptées, de l'aide d'auxiliaires d'enseignement, du temps pour suivre les formations en technopédagogie ou encore de l'aide psychologique concrète en cas de détresse importante.

« J'avais l'impression que tout le monde se formait, puis moi, j'avais zéro temps pour le faire. Et j'ai réalisé après coup que c'était pas le cas, là. » (COLL3G1H)

« ...les auxiliaires... vraiment peu de disponibilité ou quand c'est le cas, c'est tellement de piètre qualité que ça me cause plus de soucis que d'autres choses. Donc réviser le travail de quelqu'un devient comme, « tant qu'à ça, je vais le faire là. » ». (UNI10G5F)

Ensuite, plusieurs ont mentionné **l'absence de ressources intangibles** sous la forme de soutien émotif et informationnel au niveau de l'établissement d'enseignement, tant de l'employeur que de collègues. Au contraire, quelques personnes ont mentionné une absence d'implication et un contrôle accru par la direction. Enfin, quelques personnes ont souligné le manque de reconnaissance à un niveau plus large, notamment de la population, en l'absence de considération pour le travail effectué pour assurer le maintien de l'enseignement au collégial et à l'université même au plus fort de la crise.

« c'est la génération de demain qui s'en vient. Plus vite on va les graduer, si on les gradue bien, ça va être des infirmières sur le marché du travail... des techniciens en physiothérapie... tout est aussi important. Donc ça serait le fun que la profession soit valorisée aussi. » (COLL7G2H)

« ...ça manquait de reconnaissance au sens que ça faisait comme si on était des machines, ... capables de changer d'idées ou de changer nos cours sur un trente sous... » (UNI9G5F)

Une contribution originale de cette étude s'inscrit dans un dernier groupe de facteurs qui touchent **l'articulation de caractéristiques d'emploi et individuelles qui ont créé des situations particulièrement intenses**. Par exemple, quelques personnes enseignantes qui occupaient aussi une fonction syndicale ont souligné l'intensification de leur travail vu l'obligation de composer avec des événements concurrents et urgents liés à leur rôle syndical (ex. prise de position sur les directives, griefs, détresse de certains.es membres, etc.) ou liés à l'adaptation de l'enseignement à distance.

« Moi, au syndicat, on était en négociation aussi, la convention collective. Ça fait que c'était comme une couche de plus. Puis, cet hiver, notre assemblée syndicale nous a octroyé plus de ressources, parce qu'on était tous les quatre la langue à terre. » (COLL7G2H)

« au début de la pandémie, moi étant donné que je suis une personne-ressource sur le portail, les deux, trois premières semaines de mars 2020, j'ai été extrêmement sollicité. Là, je peux vous dire que je rentrais à la maison, au bureau, comme tout le monde. Mais je commençais à 7 heures le matin, puis j'arrêtais rarement avant 6 h 30, 7 heures, le soir. » (UNI8G4H)

Un autre exemple de ces caractéristiques provient de la **précarité d'emploi** de certains.es participants.es, tant au collégial qu'à l'université, qui amène une surcharge de travail, de l'imprévisibilité des affectations (ex. remplacement de permanents en absence maladie, diversité de cours enseignés) et très peu de marge de manœuvre pour gérer les adaptations constantes et préparer le matériel. Ces deux participants.es aux conditions précaires décrivent le défi de combiner deux emplois et la microgestion de leur enseignement.

« je travaille à peu près 60 heures par semaine parce que justement j'ai pas le choix : mes deux jobs sont pas flexibles, surtout à la fin de session, c'est le gros rush. Je devais travailler 25h/semaine, mais en fin de session au cégep on sait que c'est pas 25 là. » (COLL13G4H)

« seul point négatif... j'ai pas aimé la surplanification qu'ils demandaient trois sessions d'avance alors que la réalité changeait presque d'une semaine à l'autre. » (UNI10G5F)

Un dernier exemple touche les **écarts technologiques entre les enseignants.es** au niveau de l'accès, de la disponibilité et des compétences dans la mesure où ces technologies ont joué un rôle important pour faciliter l'enseignement non présentiel. Les inégalités rapportées touchaient la performance d'équipement informatique, la force du réseau internet disponible au domicile, les compétences technologiques pour utiliser les outils pour l'enseignement, etc. Ces écarts préoccupaient des participants.es quant au potentiel de polarisation dans les choix d'orientations à venir.

« C'est pas tout le monde qui a accès à Internet haute vitesse pour faire de la bande passante. » (COLL7G2H)

Des participants.es ont aussi mentionné des écarts similaires au sein de la population étudiante qui n'avait pas des moyens égaux de faire face à la pandémie, ce qui a affecté leur travail d'enseignement.

« Tout le monde a pas le matériel au niveau pour faire du Zoom et Teams... Donc, c'est systématiquement sous-estimé par les directions... Il y a vraiment eu cette pensée magique comme quoi cette génération-là, ils sont super branchés en informatique. » (COLL9G3H)

Enfin, quelques participants.es ont nommé des écarts de ressources entre établissements marquant des capacités inégales et une certaine frustration lorsque leur établissement était plus lent que d'autre à agir ou que les décisions prises paraissaient moins efficaces ou pertinentes.

« Puis il y a des cégeps (...) qui ont été capables rapidement de peut-être mettre des balises. Il y en a d'autres que c'était plus difficile. » (COLL6G2F)

En somme, ces résultats qui abordent le "avant" et le "pendant" de la pandémie permettent de souligner des visions parfois contrastées de l'expérience des transformations de l'enseignement et de leurs effets. La prochaine section présente le portrait global des perceptions liées aux besoins et aux ressources pour composer avec le travail d'enseignement transformé par la pandémie, intégrant les résultats qualitatifs et quantitatifs.

Maintenant : perceptions liées à l'expérience du travail d'enseignement transformé

Cette section rapporte les résultats liés aux deux questions principales de l'étude. Les voici pour rappel :

- Quelles sont les ressources dont disposent les enseignants.es pour soutenir leur réalité d'enseignement ? Par exemple, quelles compétences leur sert ? Quels facteurs de soutien sont présents ? Quels éléments contextuels sont facilitants (ex. environnement de travail, politiques, convention collective) ?
- Quels sont les besoins des enseignants.es pour faire face à cette situation modifiée de l'enseignement. Par exemple, quelles conditions de travail et d'emploi doivent être mises en place ? Comment préserver la santé physique et mentale ? Quelles compétences sont à développer ?

Les groupes de discussion ont permis de creuser des aspects-clés soit : les besoins pour faire face à ces transformations et les ressources à disposition. Ces réflexions ont pour trame des perceptions de pertes/obstacles et de gains/facilitants qui s'articulent, parfois de manière contrastée, aux niveaux organisationnels, interpersonnels et individuels (tableau 12).

Tableau 12
Synthèse des pertes et gains liés à l'enseignement transformé

Niveau	Pertes/obstacles	Gains/facilitants
Organisationnel	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de ressources, formation, soutien • Absence de vision commune (ex. balises, politiques, mesures) • Perte de la qualité de l'enseignement (ex. relations pédagogique altérée) • Non prise en compte des besoins de certains programmes/parcours (ex. formation continue au collégial, langues à l'université) 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilité des modalités d'enseignement • Meilleure écoute de l'établissement • Amélioration de la qualité de l'enseignement (ex. actualisation des contenus et activités pédagogiques, ressources TI) • Économie de ressources matérielles (ex. papier) • Amélioration de mesures de SST (ex. qualité de l'air)
Interpersonnel	<ul style="list-style-type: none"> • Absence de participation aux décisions • Retour lent de la vie de campus • Perte de contacts avec certains collègues • Tensions entre besoins individuels et collectifs (vie départementale) 	<ul style="list-style-type: none"> • Plus grande appréciation des relations avec les collègues • Meilleure reconnaissance de la profession (société)
Individuel	<ul style="list-style-type: none"> • Surcharge, incluant la charge émotionnelle • Effacement des frontières entre le travail et la vie personnelle • Fatigue et santé mentale altérée 	<ul style="list-style-type: none"> • Gain de temps et d'efficacité • Nouvelles compétences pédagogiques et technologiques

Ces résultats originaux constituent des angles morts dans la littérature recensée mais ont aussi été identifiés par les partenaires comme ayant un potentiel d'agir comme levier dans le développement d'actions futures. Parmi ces constats, l'équipe a identifié les variables les plus pertinentes à mesurer par le biais d'un questionnaire afin de vérifier l'interaction entre certaines dimensions auprès d'un échantillon plus large. Les prochaines sous-sections présentent le contenu du questionnaire et le déroulement de son administration.

Questionnaire - méthode de recherche

Un questionnaire contenant 45 items a été développé. Les variables à l'études sont présentées dans le tableau 13 et le questionnaire dans son format en ligne est présenté à l'annexe F. Une échelle de type Likert en cinq (5) points a été utilisée.

Tableau 13*Description des échelles de mesures utilisées pour les variables à l'étude*

Variable	Description de l'échelle et exemple d'item
Besoin d'autonomie individuelle	1 item développé dans le cadre de la présente étude: « A quel point souhaitez-vous avoir davantage d'autonomie individuelle dans le choix des modalités d'enseignement pour vos cours (présentiel, à distance, comodal...) ? »
Utilisation d'outils technologiques	3 items adaptés de la mesure de Chuang, Weng et Huang (2015) pour mesurer l'utilisation d'outils technologiques dans l'enseignement ($\alpha=.80$). « Depuis la pandémie, j'utilise davantage d'outils technologiques dans mon enseignement pour communiquer avec les étudiant.es. »
Besoin de développer des compétences technopédagogiques.	3 items adaptés de Chuang, Weng et Huang (2015) pour mesurer le besoin de développer des compétences technopédagogiques ($\alpha=.82$). « J'ai besoin de développer des compétences technopédagogiques pour développer/adapter des contenus de cours ou des stratégies d'enseignement. »
Gain de temps	4 items de Trottier et Lefrançois (2022) développés dans le cadre de la présente étude pour mesurer si les transformations du travail amenées par la pandémie ont engendré des gains de temps et le cas échéant, à quoi ils ont été employés (au travail, aux responsabilités personnelles /familiales, aux activités personnelles ou au bénévolat). « J'ai employé ces gains de temps à faire du bénévolat ou tout autre forme d'engagement communautaire. »
Soutien social des collègues	5 items adaptés de Jo (2014) pour mesurer les relations avec les collègues depuis la pandémie ($\alpha=.91$). « Actuellement, je sens que mes collègues ont confiance en moi. »
Relations interpersonnelles	4 items adaptés de Jo (2014) pour mesurer la perception d'évolution de la qualité des relations respectives avec les collègues, les étudiants, l'employeur et le syndicat. « Globalement, depuis la pandémie mes relations avec mon employeur se sont... (échelle allant de grandement améliorées à grandement détériorées)»
Charge de travail	4 items adaptés de Armstrong-Stassen (2005) ont été utilisés pour mesurer la charge de travail ($\alpha=.87$). « Le nombre de tâches à faire excède le temps dont je dispose. »
Conditions associées au travail	3 items adaptés de Subbarayalu et Al Kuwaiti (2019) pour mesurer respectivement l'importance accordée par l'employeur à la prise de décisions des enseignants.es, le soutien à la santé physique et le soutien à la santé psychologique). « Dans le cadre de mon travail, mon employeur accorde de l'importance à ma participation dans les processus de prise de décision. »
Répartitions et attribution des tâches	3 items adaptés de Subbarayalu et Al Kuwaiti (2019) pour mesurer les besoins de modification en lien avec les tâches ($\alpha=.79$). « À quel point auriez-vous besoin d'une attribution des tâches adéquate en regard de vos habiletés »
Attentes de connectivité	3 items de Malouin-Lalonde (adapté notamment de Derks et Bakker, 2015) pour mesurer la perception des attentes de connectivité de la part des collègues, des étudiants et de l'employeur ($\alpha=.77$). « Dans le cadre de mon travail, je sens que mes collègues s'attendent à ce que je réponde aux communications professionnelles sur mon temps personnel. »

Gestion des frontières	3 items de Trottier et Lefrançois (2022) développés dans le cadre de la présente étude pour mesurer respectivement les attentes quant à la gestion des frontières, la présence de mesures ou politiques de gestion des frontières et une question ouverte sur ce que l'employeur pourrait faire pour favoriser celle-ci. « Dans mon établissement, il y a des mesures ou politiques pour séparer le travail de la vie personnelle/familiale. » « Mon employeur devrait favoriser une frontière plus claire entre ma carrière et ma vie personnelle/familiale. »
Équilibre entre le travail et la vie personnelle	Un (1) item adapté de Valcour (2007) « En général, je sens que j'ai un bon équilibre entre mon travail et ma vie personnelle/familiale. »
Bien-être psychologique	3 items de Maslach et Jackson (1981) ont été utilisés pour mesurer l'épuisement (le bien-être psychologique) (l'épuisement) des participants.tes ($\alpha=.86$). « Je me sens fatiguée lorsque je me lève le matin et que j'ai une autre journée de travail à faire. »
Bien-être physique perçu	1 item tiré de l'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes (Statistiques Canada, 2022) « En général, vous diriez que votre santé est... »

Variables de contrôle. Afin d'assurer une représentativité des données collectées et d'atteindre l'objectif de brosser un portrait nuancé de la charge dans cette organisation, les variables sociodémographiques suivantes ont été mesurées afin d'en contrôler les effets statistiques :

- Âge
- Genre
- État matrimonial
- Nombre d'enfants et de personnes (proche malade/vieillissant) à charge
- Région de résidence

Les variables suivantes relatives à l'emploi ont également été mesurées:

- Salaire
- Niveau d'enseignement
- Poste occupé
- Statut d'emploi
- Nombre d'années d'enseignement
- Nombre de groupe(s)-cours par session
- Nombre de sigles de cours enseignés par année
- Domaine d'enseignement
- Nombre d'heures travaillées par semaine
- Travail durant les vacances

Des questions ouvertes ont permis aux participants.es de s'exprimer librement tout au long du sondage. Plus spécifiquement, ces questions ont permis d'ajouter des commentaires sur la charge de travail, les relations avec les autres, l'utilisation de la technologie et à préciser à quel type d'activités les gains de temps avaient été consacrés. Les participants.es étaient également invités à s'exprimer sur la manière dont leur employeur pourrait favoriser une frontière plus claire entre le travail et la vie personnelle/familiale. En toute fin de sondage, une question ouverte a permis aux participants.es de s'exprimer librement sur toute autre réflexion qu'ils.elles souhaitaient partager. Au total, 800 réponses ont été émises par les participants.es

au niveau collégial, dont 233 touchaient les frontières travail-vie personnelle et 251 offraient des réflexions, et 260 réponses au niveau universitaire, dont 81 touchaient les frontières travail-vie personnelle et 91 offraient des réflexions.

Déroulement du sondage

Le questionnaire, d'une durée d'au plus 20 minutes, a été mis en ligne sur la plate-forme Lime Survey. L'ensemble du personnel enseignant aux niveaux collégial et universitaire membres des organisations partenaires (FP-CSN et FNEEQ-CSN) a été sollicité via un courriel contenant un descriptif de l'étude ainsi qu'un hyperlien vers le sondage anonyme en ligne (avril 2023). L'invitation à participer a aussi été partagée sur les pages Facebook des fédérations syndicales partenaires. Une relance par courriel a été effectuée en mai et le sondage s'est conclu le 7 mai 2024.

Les données collectées ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS 25.0 et ont fait l'objet d'analyses descriptives (ex. moyenne, comparaisons de moyennes²) et inférentielles (ex. régressions multiples). En ce qui concerne les commentaires consignés dans le questionnaire, une analyse thématique reprenant les catégories d'analyse des groupes de discussion a été réalisée.

Les prochaines sections présentent les principaux résultats du sondage complétés des résultats des groupes de discussion touchant les mêmes dimensions. Plus spécifiquement, on y décrit le portrait des répondants.es, le portrait actuel de leur perception de bien-être et de leur (sur)charge de travail ainsi que les besoins et ressources liées à leur expérience d'enseignement transformé.

Portrait des répondants.es

Au total, 814³ enseignants.es ont complété le sondage. L'échantillon comptait 63,4% de femmes et 34,1% d'hommes. 0,7% ont répondu *Autre* et 1,7% des participants.tes *préfèraient ne pas répondre*. Au regard de l'âge, 2,4% des participants.es ont indiqué avoir *moins de 30 ans*, 19,9% *entre 30 et 39 ans*, 38,9% *entre 40 et 49 ans*, 27,6% *entre 50 et 59 ans*, 9,8% *60 ans et plus* et finalement, 1,3% *préfèraient ne pas répondre*. En ce qui a trait à la vie personnelle et familiale, 75,1% des participants.tes ont indiqué être *en couple*, 15,2% *célibataires*, 6,3% *séparés.es*, 0,9% ont répondu *autre* à cette question tandis que 2,4 % *préfèraient ne pas répondre*. La majorité des participants.es (59,7%) ont déclaré avoir des enfants ou des personnes à charge (proche.s malade.s ou vieillissants.es), 38,7 % ont répondu *ne pas en avoir* (1,6% ont *préféré ne pas répondre*).

Bien que des répondants.es de plusieurs régions du Québec aient participé à l'étude, la majorité provenait de la région de Montréal (34,3%), de la Montérégie (16,5%) et de la Capitale-Nationale (12,6%). Le tableau 14 présente la répartition des répondants selon la région habitée.

² Il est à noter que des comparaisons de moyennes ont été effectuées pour toutes les variables de contrôle mesurées. Si elles ne sont pas rapportées dans le rapport, c'est que ces analyses n'ont pas rapporté de différence significative.

³ Certains tableaux affichent un nombre total de réponses inférieur à 814 étant donné que certains.es n'ont pas répondu à toutes les questions.

Tableau 14*Répartition des répondants.es selon la région du Québec habitée*

Région du Québec	% de répondants.es
Bas St-Laurent	1,5
Saguenay-Lac-St-Jean	3,8
Capitale-Nationale	12,6
Mauricie	1,9
Estrie	1,9
Montréal	34,3
Outaouais	5,1
Abitibi-Témiscamingue	1,7
Côte-Nord	0,5
Nord-du-Québec	0,1
Chaudière-Appalaches	2,7
Laval	3,1
Lanaudière	6,3
Laurentides	5,8
Montérégie	16,5
Centre-du-Québec	0,7
Réside à l'extérieur du Québec	0,3
Préfère ne pas répondre	1,3

En ce qui concerne le revenu annuel, 13,1% des participants.es se situent dans une tranche de revenu annuel en deçà de 70 000\$ par année, tandis que 57,6% rapportent gagner 90 000\$ ou plus par année (6,4% a *préféré ne pas répondre*).

Caractéristiques relatives à l'emploi

Parmi les participants.es, 68% ont indiqué enseigner au niveau collégial, 28,9% au niveau universitaire tandis que, 3,1% ont répondu enseigner aux deux niveaux.

Parmi le personnel enseignant du collégial, 96,6% des participants.es rapportent enseigner au régulier et 3% à la formation continue (0,4% a *préféré ne pas répondre*). Toutefois, quelques répondants.es ont mentionné enseigner à la fois au régulier et à la formation continue. Certains mentionnant la précarité de leur emploi comme explication de cette situation :

*« Chargé de cours, je prends ce qu'on m'offre peu importe le cadre d'enseignement »
(réponse ouverte– collégial⁴).*

Parmi les enseignants.es au niveau universitaire, 33,2% sont professeurs.es, 21,3% sont professeurs.es titulaires, 42,6% sont chargés.es de cours/d'enseignement et 1,7% sont maîtres de langues (1,3% ont préféré ne pas répondre)⁵.

⁴ Les extraits provenant de réponses aux questions ouverte du sondage sont identifiées comme « réponse ouverte » avec le niveau d'enseignement pour le contexte de la réponse.

⁵ À noter qu'au moment où la collecte des données a été réalisées, le statut de « maître de langue » était toujours en vigueur à l'UQAM.

En ce qui a trait au statut d'emploi, 67% de l'ensemble des participants.es affirment avoir un statut d'emploi permanent et 30,4% un statut d'emploi non-permanent tandis que, 1,6 % ont répondu *autre* (0,9% ont préféré ne pas répondre). Le tableau 15 présente la répartition selon le secteur d'enseignement :

Tableau 15

Répartition des répondants.es selon le statut d'emploi

Statut d'emploi	Collégial % (n=505)	Universitaire % (n=214)	Collégial et universitaire % (n=23)
Permanent	72,7	56,1	43,5
Non-permanent	26,3	37,4	56,5
Autre	0,2	5,1	-
Je préfère ne pas répondre	0,8	1,4	-

Le tableau 16 présente la répartition de l'ancienneté des répondants selon le secteur d'enseignement.

Tableau 16

Répartition des répondants.es selon l'ancienneté

Ancienneté	Collégial % (n=503)	Universitaire (n=211)	% Collégial et universitaire % (n=22)
Moins de 2 ans	2,4	3,8	4,5
2-5 ans	9,5	10	13,6
6-10 ans	15,9	14,7	9,1
11-15 ans	27,8	26,1	27,3
16-20 ans	20,7	19,4	27,3
Plus de 21 ans	23,7	26,1	18,2

Quant au domaine d'enseignement (tableau 17), 23,5% proviennent du domaine de la *nature et technologie*, 10,2% du domaine de la *santé*, 63,9% du domaine de la *société et culture* (2,4% ont *préféré ne pas répondre*). Plusieurs individus n'ont pas reconnu leur domaine d'enseignement dans les choix proposés. Les réponses *Autre* étaient nombreuses et variées à cet effet. Parmi celles qui reviennent le plus souvent on retrouve : « la formation générale (philo, éducation physique, etc.) », « les techniques juridiques », « la musique », etc. Bien que ces réponses fassent partie des domaines identifiés parmi les choix de réponse, il paraissait pertinent de les rapporter ainsi afin de présenter cette perception de certains.es de ne pas appartenir à ces domaines d'enseignement.

Tableau 17

Répartition des répondants.es selon le domaine d'enseignement

Domaine d'enseignement	Collégial % (n=508)	Universitaire % (n=216)	Collégial et universitaire % (n=21)
Nature et technologie	24	10,2	19
Santé	10,2	5,1	4,8
Société et culture	45,7	71,3	76,2

Autre	18,3	11,1	-
Préfère de pas répondre	1,8	2,3	-

Portrait du bien-être des participants.es

Les résultats mettent en lumière des enjeux de bien-être ainsi qu'une grande variabilité de ce bien-être au sein des répondants.es. Les groupes de discussion ont permis de contribuer au portrait des différents effets sur la santé physique et mentale identifiés dans la littérature (tableau 18).

Tableau 18

Portrait du bien-être issu des groupes de discussion

Type d'effets	Description
Liés à la situation personnelle (famille, conjoint.e)	<ul style="list-style-type: none"> - Augmentation des difficultés de conciliation travail-famille <ul style="list-style-type: none"> - <i>En particulier...</i> - <i>Lorsque les deux conjoints.es sont enseignants.es</i> - <i>Lorsque les enfants sont jeunes et à la maison (garderie, école fermée)</i> - <i>Lorsque des parents âgés ont besoin de soutien</i> « <i>.je trouve que dans toute cette pandémie-là, puis le mode hybride, on a oublié les gens qui ont des enfants en bas âge, qui sont obligés d'être à la maison, qui sont obligés de faire faire les devoirs parce qu'il y avait l'école.</i> » (COLLIGIF) - Amplification de problèmes de santé existants (ou contraintes additionnelles pour se protéger) - Pression sur le couple, allant jusqu'à la séparation
Liés à la santé physique et mentale	<ul style="list-style-type: none"> - Douleurs musculosquelettiques - Troubles de la vision et maux de tête - Prise de poids - Consommation de médicaments - Fatigue Zoom - "Workaholisme" - Sentiment d'être dépassé ou en état de choc - Frustration face aux décisions de l'établissement - Insécurité d'emploi ou doutes sur la carrière - Stress, déprime, suicide <p style="text-align: center;"><i>« Je me suis éœurée de corriger à l'écran et j'ai développé trop de douleurs à cause des claviers.. ».</i> (réponse ouverte – collégial)</p> <p style="text-align: center;"><i>« ... fallait vraiment que je trouve des solutions pharmaceutiques. »</i> (UNI2G1F)</p> <p style="text-align: center;"><i>« ...j'ai disjoncté. Je suis passé sur le bord du suicide cet automne, puis ça a été deux collègues en particulier qui m'ont ramassée, qui m'ont aidée là-dedans...je suis allée parce que des ressources extérieures, j'ai pas réussi à en avoir au moment où j'en aurais eu besoin. Donc, c'est des collègues qui ont pris le relais »</i> (UNI1G1F)</p>

Quelques personnes ont aussi évoqué que les transformations rapides et intenses les ont laissées avec une fatigue émotionnelle qui rend la charge de travail actuelle plus difficile à surmonter.

Ces effets sont corroborés par les données issues du sondage. Plusieurs indicateurs de bien-être y étaient mesurés: l'épuisement émotionnel captant l'évaluation globale d'une personne à propos de sa vitalité émotionnelle, la santé physique perçue (ou santé globale) et la conciliation travail-vie personnelle.

Bien-être psychologique

Le questionnaire a permis d'évaluer plusieurs dimensions du bien-être du personnel enseignant sondé. La première dimension, celle du bien-être psychologique, réfère à l'évaluation globale d'une personne à propos de sa vitalité émotionnelle (Maslach et Jackson, 1981). La mesure de l'épuisement utilisée dans la présente étude permet d'évaluer le bien-être selon le degré d'épuisement émotionnel vécu. Les résultats du sondage montrent un niveau d'épuisement relativement moyen ($\bar{x}=3.03$, $\text{é.t.}=1.09$) mais présentant une grande variabilité selon les individus. En effet, 66,6% des participants.es rapportent un niveau d'épuisement se situant entre 2 et 4 (entre *Rarement* et *Souvent*).

Les résultats ne montrent pas de différence significative entre les secteurs collégial et universitaire quant au niveau de bien-être du personnel enseignant, ni entre les régions où habitent les répondants.es. Cela dit, des différences ont été observées selon la région ($F_{16,726}=2.11$, $p<.01$), par exemple :

- L'épuisement émotionnel est significativement plus élevé dans la région des Laurentides et de Montréal comparativement à plusieurs régions : Saguenay-Lac-St-Jean ($t(58.63)=2.63$, $p<.05$; $t(33)=2.15$, $p<.05$), Lanaudière ($t(83.68)=3.20$, $p<.01$; $t(68.51)=3$, $p<.01$), et Chaudière-Appalaches ($t(61)=2.82$, $p<.01$; $t(273)=2.19$, $p<.05$).
- Les répondants.es habitant le Bas-St-Laurent rapportent un épuisement émotionnel plus élevé que celles et ceux de Lanaudière ($t(18.15)=2.58$, $p<.01$) et de Chaudière-Appalaches ($t(19.96)=2.69$, $p<.01$).
- L'épuisement est significativement plus élevé pour les répondants.es de Laval comparativement aux régions de Lanaudière ($t(35.71)=2.11$, $p<.05$) et de Chaudière-Appalaches ($t(41)=2.17$, $p<.05$).

Des différences significatives au niveau du bien-être psychologique ont également été observées selon certaines caractéristiques de l'emploi. Par exemple, plus les individus travaillent un nombre élevé d'heures par semaine, moins leur bien-être psychologique est grand ($r=-.36$, $p<.01$). De plus, le niveau de bien-être psychologique est associé au fait de travailler durant ses vacances, plus les enseignants.es rapportent travailler souvent durant leurs vacances, moins grand est leur bien-être psychologique ($r=-.32$, $p<.01$).

Cette réponse ouverte au sondage ajoute du contexte à ces résultats

« J'aimerais bien qu'on parle plus de la santé mentale et de l'épuisement professionnel des enseignants à l'université, notamment des chargés de cours. On reconnaît les enjeux de santé mentale des étudiants, mais les enseignants n'ont comme "pas le droit" d'être malades. On est invités à être flexibles avec les étudiants, on nous demande d'être vigilants et bienveillants pour préserver leur santé mentale, et j'adhère à 100%, mais je suis triste de constater qu'il n'y a pas de réciprocité. Un prof épuisé qui tarde un peu plus que la normale à remettre les notes et la rétroaction d'un devoir sera mal vu des étudiants et de sa hiérarchie. Il sera vu comme quelqu'un qui n'a pas l'étoffe et il devra vivre avec la culpabilité qu'on lui fait porter de ne pas être parfait et productif en toutes circonstances. D'ailleurs, tant qu'il le pourra, il préférera cacher ses difficultés à sa hiérarchie, parce que la santé mentale est taboue. »
(réponse ouverte – université)

Santé globale

En ce qui concerne la perception de la santé physique, il n'y a pas de différence significative entre les enseignants.es des niveaux collégial et universitaire. La majorité des participants.es affirment que leur santé générale est bonne, très bonne ou excellente ($x=3.1$, $\text{é.t.}=0.92$). Toutefois, près de 25% des répondants.es la qualifie de passable ou encore, mauvaise et il importe alors d'analyser si des différences significatives sont associées à ces différences.

Des différences significatives au niveau de la perception de la santé physique ont été relevées selon la région habitée. Par exemple :

- La perception de bien-être physique est significativement moins élevée dans les régions de Laval et des Laurentides comparativement à plusieurs autres régions telles que : Saguenay-Lac-St-Jean ($t(45.44)=2.05$, $p<.05$; $t(62.28)=2.21$, $p<.05$), Lanaudière ($t(50.49)=2.51$, $p<.01$; $t(87.89)=2.75$, $p<.01$).
- Elle est moins élevée dans les régions de Laval et Montréal que de l'Outaouais ($t(51.36)=2.22$, $p<.05$; $t(46.93)=2.13$, $p<.05$).

Des différences significatives au niveau de la perception du bien-être physique ont également été relevées selon certaines caractéristiques de l'emploi:

- La santé générale des individus qui enseignent dans le domaine de la *santé* est significativement plus élevée que celle des enseignants.es dans le domaine *société et culture* ($t(83.26)=2.85$, $p<.01$).
- Plus les individus travaillent d'heures par semaine, moins leur santé globale est grande ($r=-.29$, $p<.01$).
- La santé globale est significativement corrélée au fait de travailler durant les vacances, plus les individus rapportent travailler durant leurs vacances, moins bonne est leur santé globale ($r=-.21$, $p<.01$).

L'équilibre travail-vie personnelle selon les profils des participants.tes

L'équilibre travail vie personnelle réfère au sentiment général d'avoir un bon équilibre entre le travail et la vie personnelle/familiale (Valcour, 2007). Les résultats montrent une différence significative entre les participants.tes qui enseignent au collégial et celles et ceux qui enseignent à l'universitaire: l'équilibre travail-vie personnelle étant significativement plus élevé au niveau collégial qu'au niveau universitaire ($t(290.36)=2.03$, $p<.05$).

Des différences d'équilibre travail/vie personnelle ont été également observées par rapport à la région habitée. Par exemple, l'équilibre travail/vie personnelle est significativement plus élevé dans la région de Chaudière-Appalaches que dans plusieurs autres régions telles que Montréal ($t(272)=2.83$, $p<.01$), l'Abitibi-Témiscamingue ($t(24.04)=2.56$, $p<.01$), Laval ($t(39.87)=2.14$, $p<.05$), Laurentides ($t(61)=2.48$, $p<.05$) et Montérégie ($t(139)=1.69$, $p<.05$). De plus, l'équilibre travail/vie personnelle est significativement plus élevé dans les régions de Lanaudière et de Montérégie que de Montréal ($t(66.66)=2.71$, $p<.01$; $t(224.24)=1.99$, $p<.05$).

Des différences significatives au niveau de la perception d'équilibre travail-vie personnelle ont été notées selon les indicateurs de charge de travail que sont le nombre d'heures travaillées et le fait de travailler durant les vacances :

- Plus les individus travaillent un grand nombre d'heures par semaine, moins leur équilibre travail-vie personnel est grand ($r=.50$, $p<.01$).
- L'équilibre travail-vie personnelle est négativement associé au fait de travailler durant les vacances ($r=.38$, $p=.01$).

Les participants.es aux groupes de discussion ont partagé bénéficier de la flexibilité des modalités hybrides de travail et d'enseignement pour faciliter l'équilibre entre le travail et la vie personnelle avec une conscience, chez certains.es, des effets de l'effacement des frontières amené par le fait d'enseigner à la maison notamment. En ce sens, les répondants.es ont sondage ont été nombreux à commenter l'impossibilité d'établir des frontières entre le travail et la vie personnelle notamment à cause de la trop grande charge de travail ainsi que par des attentes de connexion en tout temps.

Portrait de la surcharge de travail

Les analyses réalisées montrent que la variabilité observée quant au niveau de bien-être est grandement expliquée par la charge de travail vécue. Plusieurs indicateurs de la surcharge de travail ont été mesurés dans le sondage en reflet des déterminants de la charge de travail partagés par les participants.es aux groupes de discussion.

Le premier de ces indicateurs est le nombre d'heures travaillées hebdomadairement. Le tableau 19 montre la répartition des réponses. On y constate une majorité de répondants.es rapportant travailler entre 35 et 44 heures par semaine.

Tableau 19

Nombre d'heures travaillées par semaine

Nb heures par semaine	Collégial % (n=507)	Université % (n=214)	Collégial et universitaire % (n= 23)
Moins de 35h	13,6	10,7	17,4
Entre 35h et 44h	50,5	34,1	39,1
Entre 45h et 54h	24,3	31,3	30,4
Plus de 55h	9,7	20,1	8,7
Préfère ne pas répondre	2	3,7	4,3

Une autre question portait, quant à elle, sur le fait de travailler durant les vacances. À cette question, lorsque l'on considère l'ensemble des répondants.es, 6,4% ont répondu Jamais, 14,3% Rarement, 28,4 % Parfois, 33,6% Souvent et 15,4% Toujours (0,4% ont préféré ne pas répondre). Le tableau 20 en présente la répartition aux niveaux collégial et universitaire.

Tableau 20

Travail durant les vacances

Travaillez-vous pendant vos vacances?	Collégial % (n=508)	Universitaire % (n=214)	Collégial et universitaire % (n=23)
---------------------------------------	------------------------	----------------------------	--

Jamais	6,7	6,1	4,3
Rarement	15	13,1	13
Parfois	29,9	26,2	13
Souvent	33,1	34,6	39,1
Toujours	15,2	19,2	30,4
Préfère ne pas répondre	0,2	0,9	0

Les participants.es ont également été interrogés.es sur le nombre de groupe (s)-cours ainsi que le nombre de cours qu'ils.elles enseignent généralement par session et par année. Les tableaux 21 à 26 présentent les détails quant à ces indicateurs de la charge de travail.

Tableau 21

Nombres de groupe(s)-cours par session (collégial)

Groupe(s)-cours par SESSION	Enseignement au régulier	Enseignement à la formation continue	Autre
	(n=489)	(n=15)	(n=24)
1	2,9	13,3	-
2	12,7	26,7	25
3	35,8	20	29,2
4	29,7	20	29,2
5 ou plus	18,2	13,3	12,5
Préfère ne pas répondre	0,8	6,7	4,2

Tableau 22

Nombres de groupe(s)-cours par session (université)

Groupe(s)-cours par SESSION	Professeur.e	Professeur.e titulaire	Chargé.e de cours	Maître de langues	Autre
	(n=78)	(n=50)	(n=100)	(n=4)	(n=4)
1	12,8	30	31	-	25
2	64,1	60	24	-	-
3	12,8	4	21	100	50
4	6,4	4	12	-	-
5 ou plus	2,6	-	6	-	25
Préfère ne pas répondre	1,3	2	6	-	-

Tableau 23*Nombres de sigle(s)-cours par année selon le poste (collégial)*

Sigle(s)-cours par ANNÉE	Enseignement au régulier (n=488)	Enseignement à la formation continue (n=15)	Autre (n=24)
1	3,3	6	4,2
2	21,7	-	-
3	20,3	26,7	12,5
4	28,3	13,3	16,7
5 ou plus	25,2%	46,7	58,3
Préfère ne pas répondre	1,2%	6,7	8,3

Tableau 24*Nombres de sigle(s)-cours par année selon le poste (université)*

Sigle(s)-cours par ANNÉE	Professeur.e (n=78)	Professeur.e titulaire (n=50)	Chargé.e de cours (n=100)	Maître de langues (n=4)	Autre (n=4)
1	3,8	6	13	-	25
2	15,4	42	25	-	-
3	33,3	14	21	-	25
4	28,2	34	5	100	50
5 ou plus	19,2	2	21	-	-
Préfère ne pas répondre	-	2	5	-	-

Tableau 25*Nombres de sigle(s)-cours par année selon le statut d'emploi (collégial)*

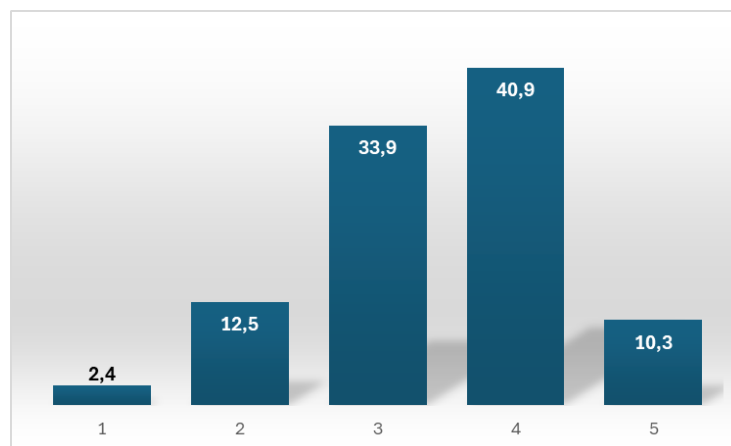
Sigle(s)-cours par ANNÉE	Permanent (n=367)	Non-permanent (n=133)	Autre (n=1)
1	3,5	3	-
2	23,4	11,3	-
3	19,1	21,1	100
4	27,5	27,1	-
5 ou plus	25,1	34,6	-
Préfère ne pas répondre	1,4	3	-

Tableau 26*Nombres de sigle(s)-cours par année selon le statut d'emploi (universitaire)*

Sigle(s)-cours par ANNÉE	Permanent (n=120)	Non-permanent (n=80)	Autre (n=11)
1	5,8	12,5	18,2
2	28,3	25	18,2
3	21,7	22,5	18,2
4	25,8	17,5	18,2
5 ou plus	17,5	16,3	18,2
Préfère ne pas répondre	0,8	6,3	9,1

Le questionnaire comportait également des items visant à mesurer la perception de la surcharge de travail du personnel enseignant. La surcharge de travail correspond au sentiment d'une personne de travailler trop fort, d'avoir un nombre de tâches qui excède le temps dont elle dispose, qui ne permet pas de bien exécuter le travail et au manque de contrôle en raison du nombre de demandes reçues (Janssen, 2001).

Les résultats montrent une perception de surcharge de travail de 3,3 sur une échelle en 5 points (é.t.=.87), avec une dispersion assez grande où 77,2% des répondants.es ont une charge de travail se situant entre 2 (rarement) et 4 (souvent).

**Figure 3.** *Fréquences en pourcentage de l'intensité de surcharge de travail*

Alors qu'aucune différence significative n'est observée entre le collégial et l'universitaire quant à la surcharge de travail perçue, des différences significatives ont été relevées quant à certaines données sociodémographiques:

- Une association a été observée par rapport à l'âge : la surcharge de travail est significativement plus élevée chez les participants.es étant plus âgés.es ($r=.11$, $p<.01$).
- Des différences ont été observées par rapport au genre : les femmes rapportant une surcharge significativement plus élevée que les hommes ($t(470.82)=3.60$, $p<.01$).
- Des différences significatives ont été observées par rapport à la région habitée. Par exemple, la surcharge de travail est significativement moins élevée dans la région de Lanaudière et de la Capitale-Nationale que dans les régions de Montréal ($t(66.74)=2.61$,

$p < .05$; $t(176.40) = 2.25$, $p < .05$) et des Laurentides ($t(87.95) = 2.88$, $p < .01$; $t(86.40) = 2.52$, $p < .05$).

Des différences significatives au niveau de la perception de la surcharge de travail ont également été relevées selon certaines caractéristiques de l'emploi:

- Des différences significatives ont été observées par rapport au poste occupé : à l'université, la surcharge de travail rapportée par les chargés.es de cours est significativement moindre que chez les professeurs.es ($t(168.67) = 4.66$, $p < .01$) et professeurs.es titulaires ($t(97.76) = 3.88$, $p < .01$).
- Plus les répondants.es enseignent depuis longtemps, moins la surcharge de travail est grande ($r = -.11$, $p < .01$).
- Des différences significatives ont été observées par rapport au domaine d'enseignement : la surcharge de travail est significativement plus élevée pour les enseignants.es du domaine *Société et Culture* que pour les enseignants.es du domaine *Nature et technologies* ($t(264.48) = 2.97$, $p < .01$).

En outre, les participants.es aux groupes de discussion relevaient des situations personnelles qui amplifiaient la perception de surcharge de travail (ex. deux conjoints.es qui enseignent, jeunes enfants, parents âgés ou en perte d'autonomie). Quant aux chargés.es de cours, des réponses ouvertes au sondage soulignent que certains.es aimeraient pouvoir enseigner plus de cours par session vu le caractère précaire de leur situation. Certains.es ont évoqué des inégalités dans le partage de la charge de travail, notamment liée à la nature différente des matières enseignées ou sinon entre collègues au sein d'un département.

« L'ancienneté est le prétexte idéal pour certains de ne faire aucune tâche autre que leurs cours. L'attribution des cours, la participation au comité, les demandes de projets, la coordination... tout est laissé au "moins anciens". Cela déséquilibre grandement la charge des membres du département et incite à la culture du "j'ai mangé mon pain noir, voici le tien et attends ton tour!"... La direction ne veut pas s'en mêler, notre syndicat nous a épaulé lorsque c'était rendu intenable avec la mise en place de règles départementales, mais on ne change pas si facilement une culture bien installée qui favorise les plus "dominants" » (réponse ouverte – COLL).

De plus, l'interaction de cette précarité avec la charge de travail décrite pendant la pandémie semble se maintenir dans les réponses ouvertes du sondage (ex. préparation de cours à la dernière minute, formations pour des nouvelles compétences non-rémunérées, augmentation du nombre de corrections, etc.)

(Sur)charge de travail et préoccupations liées aux étudiants.es

Les étudiants.es sont au cœur de l'activité d'enseignement. Lors des groupes de discussion et parmi les réponses ouvertes du sondage, plusieurs participants.es ont partagé des préoccupations quant aux impacts de la pandémie sur les étudiants.es qui, nécessairement, transforment la relation pédagogique et affectent la (sur)charge de travail du personnel enseignant. Nous rapportons ici différents impacts perçus et persistants sur les étudiants.es au regard de leurs besoins en matière de santé ou d'accompagnement particulier, les pertes en termes de savoirs et de savoir-être, et leur rapport aux modalités d'enseignement ou aux technologies.

D'abord, plusieurs répondants.es ont souligné que la pandémie a exacerbé, voire renforcé, les enjeux de santé mentale pour certains étudiants.es (anxiété, détresse psychologique).

« Les étudiants semblent toutefois fragilisés et transformés. » (réponse ouverte – COLL)

« ...ça fait peut-être vingt-cinq ans que j'enseigne, mais ils sont moins... je sais pas si c'est la distance où ils en sont là, mais tsé la compréhension de l'ironie, de la charge, puis ils ont une sensibilité vraiment trop grande. Ils sont pas capables de prendre les petits chocs, puis pouf, ça explose pour rien. Je trouve ça un peu... » (UNI12G5H)

« Ils ont plus la difficulté à se faire des contacts, à se trouver même des gens pour travailler, avec des gens en équipe. Nous, on favorise beaucoup ça, le travail en équipe. Alors ça, puis je suis pas la seule à l'avoir vu, c'est même d'autres qui ont levé le drapeau. Et en première année, on a même fait des meetings entre les profs, puis avec les chargés de cours. Et puis le constat est unanime : énormément de solitude, énormément d'anxiété, puis de santé, des problèmes aussi de santé mentale qui étaient peut-être là avant, mais ils étaient beaucoup plus petits. Là, ça prend des proportions là, assez spéciales quand même ...» (UNI6G3F)

Ces constats étaient le plus souvent accompagnés de la préoccupation du manque de ressources de soutien psychologique.

« ...juste avoir les services d'un psychologue, c'est compliqué. Ça fait que qu'est-ce qu'on fait, tsé, comme société par rapport à ça? Parce que, pas juste pour nous. (...) ces étudiants aussi, là, j'ai vu mes étudiants dans toutes sortes d'états psychologiques. Ça fait que tout le monde, collectivement, on a besoin de faire beaucoup plus attention à ça pour l'avenir. » (COLL6G2F)

Plusieurs ont aussi souligné percevoir une hausse d'étudiants.es en situation de handicap, avec ou sans plan d'intervention, à laquelle ne parviennent pas à répondre les services de soutien aux étudiants.es en situation de handicap débordés par cette demande croissante. Il en revient donc aux enseignants.es d'initier les adaptations et aménagements pour pallier le manque de ressources dans leur établissement.

« je sais que moi, j'ai la moitié de la classe qui ont des fois des problèmes d'apprentissage en situation de handicap... même si c'était de l'aide à distance [du service offert par l'établissement], sur l'écoute, l'attention, ... il y en a même que ça a amené à des échecs. Il a fallu qu'ils reprennent des cours parce qu'ils avaient plus le même suivi. Parce que même si on l'assure en ligne, c'est pas pareil avec certains, tsé. Il y en a qui ont des problèmes en concentration, lecture, concentration, focuser, rédiger. ... ça a créé beaucoup de difficultés et beaucoup de travail. Moi, j'ai eu des étudiants que j'avais le soir, rattraper deux à trois heures par rapport, après avoir donné le cours, pour qu'ils soient capables de reprendre. Parce qu'ils avaient de la misère à suivre à cause des problèmes d'apprentissage. » (COLL16G5F)

Ensuite, plusieurs ont témoigné de l'impact direct sur leur enseignement de la baisse de niveau académique de certains.es étudiants.es, forçant un rattrapage pour rétablir les connaissances à acquérir.

« ... ce qui s'en vient, c'est une clientèle complètement à part. Donc, qui demande vraiment des ressources même au niveau de la pédagogie, de l'accompagnement... c'est une clientèle croissante pour le premier cycle. Ça fait que ça suppose beaucoup, beaucoup de temps, puis de... tsé, il y a toutes sortes d'enjeux dans l'intégration de ces étudiants-là, puis c'est ceux qui ont eu le plus de difficulté, moi, dans les deux dernières années. » (UNI10G5F)

« de plus en plus de nos tâches relèvent de l'enseignement primaire et secondaire (sans compter la psychologie et le travail social avec des étudiant.es éprouvant toutes sortes de dysfonctionnements). Depuis des années, notre tâche s'alourdit et l'employeur le reconnaît très peu. Nous en faisons plus pour nos étudiants qu'ils n'en font pour eux-mêmes » (réponse ouverte – collégial)

« D'abord, je me rends compte que nos étudiants, quand ils arrivent, ils sont moins préparés à faire des travaux de ce type-là. Ils sont habitués souvent à faire des examens avec des questions plus courtes. Alors ils trouvent ça assez exigeant. Puis ils connaissent pas vraiment comment faire une petite recherche ... Ils ont pas vraiment appris ça, je pense, correctement. Alors il faut leur expliquer ce que c'est d'abord une introduction; ce que c'est ensuite une problématique; ce que c'est toutes les autres étapes qu'on fait en recherche, il faut leur expliquer ça, mais toujours avec un vocabulaire de base. Parce que comme c'est la première fois qu'ils en entendent parler, bien, moi, je fais l'explication » (UNI3G1F)

Au regard des savoir-être, plusieurs ont souligné vivre davantage de confrontations avec les étudiants.es dont l'engagement envers l'école s'est transformé. En complément, plusieurs ont constaté une perte de compétences relationnelles des étudiants.es attribuée à une connexion constante aux écrans (enseignement à distance, réseaux sociaux, etc.)

« Mais les quelques étudiants qui n'aiment pas certains aspects du cours cherche plus la confrontation, il y a aussi une plus grande résistance à faire des efforts pour certains depuis la pandémie » (réponse ouverte – collégial)

« Les étudiants passent déjà trop de temps sur les réseaux sociaux. Ils sont isolés et sont de moins en moins capables de discuter, de proposer clairement leur point de vue. Aucun outil techno à la mode ne peut se substituer à la présence en classe » (réponse ouverte - collégial)

Le dernier constat, touchant les rapports aux modalités d'enseignement ou aux technologies, s'arrime à ces réflexions précédentes. En effet, plusieurs répondants.es ont mentionné une diversité de besoins et de demandes quant aux modalités d'enseignement (en présence, hybride, ou 100% à distance) reflétant une diversité de besoins au sein de la population étudiante souvent liés à la conciliation famille-travail-études.

« ...l'étudiant, dans le fond, ce qu'il veut, c'est choisir, choisir son mode d'enseignement. Il veut pas se le faire imposer. » (UNI8G4H)

« Il y a des élèves qui ont trouvé ça dur, le retour. Nous autres, on a des élèves plus âgés. L'enseignement à distance, c'était pratique : gérer les enfants, moins de transport, la famille, tout ça. » (COLL17G5F)

Par exemple, des participants.es ont souligné que les technologies de communication et d'enseignement à distance ont permis de rejoindre et d'engager des étudiants.es qui auraient eu davantage de contraintes pour participer en présentiel.

« À distance, ils vont pouvoir poser des questions. Ils ont pas le stress d'être en personne devant les gens. » (UNI8G4H)

« ...pour certains élèves, j'ai aussi remarqué que c'est pas un caprice. Il y en a certains qui aimeraient ça avoir le cours en ligne, mais pas par caprice. Il y en a certains qui sont malades, qui ont de la difficulté à marcher même ou qui habitent très loin, parce qu'habiter à Montréal, c'est cher. Donc j'ai l'impression qu'il va falloir envisager cette possibilité-là pour pouvoir finalement venir, mais pour démocratiser si l'on veut davantage l'accès à l'éducation. » (COLL11G3F)

Au contraire, certains attribuent à l'enseignement à distance le désengagement d'étudiants.es qui s'absentent des cours, ne voyant pas d'obligation à être présent.

« il y a plus d'absentéisme qu'avant. Comme ils ont l'enseignement à distance, ils croient qu'ils n'ont plus besoin de venir au cégep » (réponse ouverte – collégial)

Par ailleurs, plusieurs soulignent que l'enseignement en présentiel est primordial pour renforcer les savoir-être relationnels mais aussi souhaité par plusieurs étudiants.es en quête de contacts humains.

*« ...comme je vous dis, ils ont besoin de leurs amis. Je sais pas comment le définir, ils ont besoin d'une vie sociale avec leurs amis dans la journée, dîner avec eux autres. Je pense que ça fait partie de l'expérience du cégep aussi.... On a une clientèle qui, quand on n'est pas là, ou qu'on est à distance, la motivation est très difficile. Ça fait que même les jeunes nous ont demandé d'être le plus possible en présentiel »
(COLL16G5F)*

En outre, l'avènement de nouvelles technologies issues de l'intelligence artificielle mobilisées par des étudiants.es et la place grandissante accordée à l'enseignement en ligne sont associés à un désengagement perçu de certains.es étudiants.es qui prennent des « raccourcis » pour minimiser les efforts dans les apprentissages. Cela augmente les efforts à investir pour contrôler les évaluations et l'atteinte des objectifs pédagogiques tout en profitant de certains avantages pédagogiques (ex. correction en ligne, économie de papier, etc.).

« avec la pandémie, il a fallu tout faire en ligne. Par la suite, j'ai maintenu plusieurs évaluations remises en ligne, épargnant papier et permettant de meilleures corrections (+claires). « Cependant, avec le développement des AI, il faudra ou bien revenir à des évaluations classiques ou bien devenir un spécialiste de la gestion du travail étudiant à l'ère des AI. C'est un peu stressant (et intéressant tout de même!) dans la mesure où l'on se trouve en quelque sorte à l'avant-garde et qu'il y a beaucoup de questions, mais pas de pistes dégagées de solutions » (réponse ouverte – collégial)

Ces réflexions soulignent la variabilité des demandes ou contraintes que la relation pédagogique « enseignant-étudiant » peut poser en termes de charge de travail.

Besoins et ressources du personnel enseignant

Les prochaines sections abordent les résultats en lien avec les déterminants explorés dans le sondage, parfois éclairés de résultats issus des groupes de discussion, pour comprendre quels besoins ont influencé la surcharge de travail vécue par le personnel enseignant et ainsi soutenir leur bien-être.

Tel que présenté plus tôt, la charge de travail varie grandement selon les répondants.es, certains.es rapportant une charge modérée alors que d'autres rapportent une charge très grande. Le sondage a alors exploré le rôle des besoins en lien avec les modalités d'enseignement et la technopédagogie, des ressources relatives aux relations interpersonnelles et des besoins en lien avec les conditions associées au travail. Ces trois dimensions qui touchent des aspects individuels, interpersonnels et organisationnels étaient ressorties comme importantes dans les résultats des groupes de discussion.

Besoins en lien avec les modalités d'enseignement et la technopédagogie

Les analyses ont montré que, tant au niveau collégial qu'universitaire, la surcharge de travail est significativement liée au besoin de développer des compétences technos pédagogiques et au besoin d'autonomie à l'égard des modalités d'enseignement (ex. Développer des compétences pour développer/adapter des contenus de cours ou des stratégies d'enseignement, pouvoir déterminer la modalité d'enseignement). Ainsi, plus ces besoins sont grands, plus la surcharge de travail vécue est forte. L'utilisation de la technologie dans le cadre de l'enseignement pour enseigner, évaluer et communiquer avec les étudiants depuis la pandémie n'est quant à elle pas significativement liée à la charge de travail vécue.

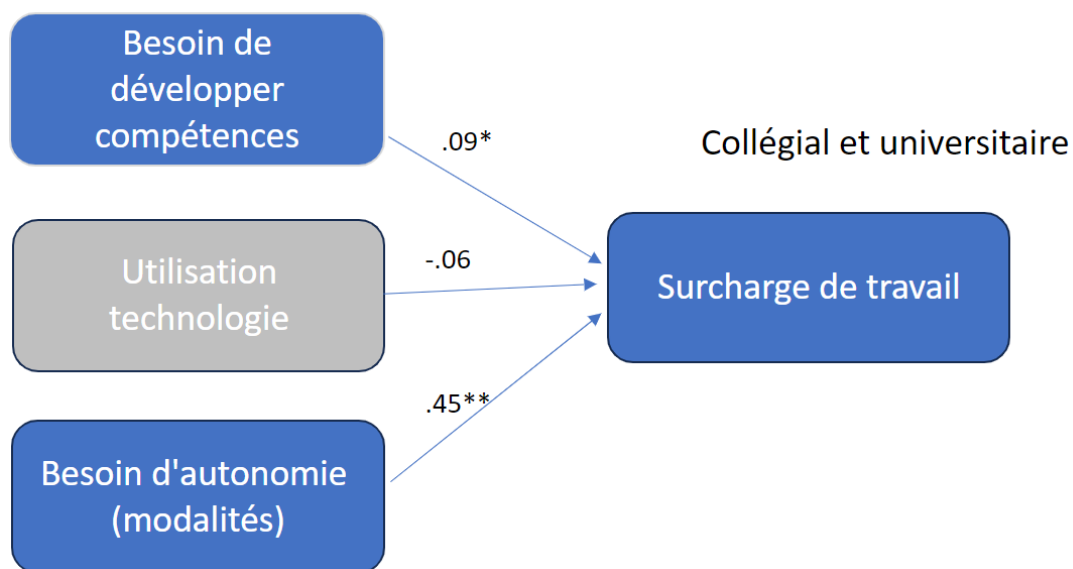


Figure 4. Déterminants de la surcharge de travail besoins en lien avec les modalités et la technopédagogie
 ** p<.01; * p=.05⁶

Lorsqu'on analyse ces déterminants selon le niveau d'enseignement, on remarque une différence significative entre le collégial et l'universitaire: les enseignants.es à l'université rapportent un besoin plus grand de développer des compétences technopédagogiques qu'au collégial ($t(405.06)=2.76, p<.01$).

Il est intéressant de souligner que la variabilité des réponses se reflétait également dans les commentaires formulés par les répondants.es dans le sondage. Plusieurs personnes, au collégial et à l'université, ont nommé souhaiter développer des compétences seulement SI un retour à l'enseignement à distance était envisagé. Certaines personnes veulent de la formation sur des aspects spécifiques alors que d'autres s'estiment déjà à l'aise ou suffisamment outillées avec les gains faits durant la pandémie :

« Il serait intéressant de recevoir de la formation sur des stratégies pédagogiques en lien avec technopédagogies. » (réponse ouverte – collégial)

« Ce dont j'ai surtout besoin est de plus de flexibilité dans les choix d'outils technopédagogiques disponibles à mon Cégep puisque certains sont imposés comme XYZ et la suite ABC (plutôt que DEF, par exemple) ». (réponse ouverte – collégial)

« Le gros du travail, pour m'approprier les nouvelles ressources technopédagogiques, est fait, pour moi. Mais je ne désire pas du tout en ajouter. Je compte m'en tenir à ce "minimum". Les nouveaux "trucs" sont du dépannage pour moi. » (réponse ouverte – universitaire)

⁶ Les variables de contrôle suivantes ont été introduites dans l'analyse de régression réalisée puisqu'elles sont corrélées significativement à la surcharge de travail: âge des répondants.es et ancienneté en enseignement.

« J'étais déjà à l'aise avec la technologie, même avant la pandémie. » (réponse ouverte – collégial)

Certaines personnes ont exprimé le souhait d'avoir des outils clé-en-main plutôt que de la formation :

« Je ne suis pas intéressé à de la formation, je veux des outils conviviaux dont l'usage ne demande pas de formation. » (réponse ouverte – collégial)

Pour certains.es, le besoin de formation est présent mais le temps pour s'y impliquer ne l'est pas :

« J'ai déjà commencé à adapter beaucoup de choses développées pendant la pandémie. J'Ai besoin de formation MAIS elle ne peut PAS s'ajouter à la tâche...faut faire de l'espace-temps pour cette formation. » (réponse ouverte – collégial)

« ce dont nous avons surtout besoin, c'est du support, de la reconnaissance, du temps et de la latitude. Cela demande temps et efforts, et ceux-ci doivent être reconnus. » (réponse ouverte – université)

À noter que les groupes de discussion et les réponses ouvertes au questionnaire montraient des avis partagés quant à l'appréciation des différentes modalités d'enseignement issues des transformations de l'enseignement, voyant dans chacune des avantages et des inconvénients, à l'exception de l'enseignement comodal qui a reçu très peu d'avis positifs.

« L'avenir est dans le numérique mais pas dans l'enseignement à distance ou dans le comodal. » (réponse ouverte – collégial)

De nombreuses préoccupations sont partagées par les enseignants.es quant à l'avènement de l'IA et du recours aux technologies et leurs impacts sur les modalités d'évaluations ainsi que sur la santé mentale des étudiants.es (isolement, hyperconnexion, perte de sens, démotivation, etc.)

« Les jeunes n'ont pas besoin d'être branchés davantage à la technologie tel des cyborgs. Ils ont présentement besoin du contraire pour revenir à la nature, leur nature organique et humaine. Ceci ne peut s'opérer en étant toujours devant des écrans branchés à un esprit de ruche sans aucun discernement et pensée autonome. Le besoin de se débrancher est essentiel et impératif. Du moins tendre vers un équilibre plus juste au lieu de la tendance actuelle qui glisse sans l'ombre d'une doute sur la voir du transhumanisme. » (réponse ouverte – collégial)

« Je déteste la "technopédagogie", je trouve que c'est un piège qui nous donne l'illusion de l'enseignement. » (réponse ouverte – collégial)

Une plus grande convergence se situait au niveau de la prise en compte des préférences du personnel enseignant pour le choix des modalités et des particularités des contenus des cours pour assurer le meilleur arrimage entre technologie et pédagogie. Cela va dans le sens du besoin d'autonomie décrit plus haut.

« J'aimerais plus de liberté dans les modalités d'enseignement surtout lorsque moi ou mon enfant est malade, ou pour utiliser des pédagogies asynchrones de manière ponctuelle à des fins spécifiques à l'intérieur d'un cours en présentiel. Mes compétences en technopédagogie suffisent amplement à l'heure actuelle, mais cela changerait si l'enseignement à distance devenait monnaie courante. J'aimerais enseigner partiellement à distance pour des raisons de conciliation travail-famille, mais je pense que le maintien du présentiel obligatoire est préférable pour la plupart des étudiants. » (réponse ouverte – collégial)

Quelques participants.es ont toutefois des réserves par rapport à l'autonomie quant aux modalités d'enseignement, tantôt pour les implications de laisser le choix, tantôt pour l'option des cours à distance, tantôt pour la faisabilité :

« Je trouve que de donner le choix aux enseignants entre de l'enseignement en présence ou à distance est une manière d'ouvrir la porte aux pires lâchetés. » (réponse ouverte – collégial)

« L'autonomie individuelle est dangereuse à cause de certaines personnes qui pensent plus à eux qu'à la qualité de leur enseignement. » (réponse ouverte – collégial)

« Je souhaite que les modalités d'enseignement nous soient imposées à tout le personnel, mais qu'elles excluent d'emblée l'enseignement à distance. Cette dernière modalité n'étant utilisée que dans des cas exceptionnels » (réponse ouverte – université)

« Le défi pour les étudiants de parfois combiner des cours à distance et en présentiel dans la même journée (1 cours en AM, l'autre en PM) s'ils vivent loin du campus et que ça leur prend 1h30-2h se déplacer. Dans ce sens, je vois mal comment les enseignants pourront être libres de choisir des cours en présentiel ou à distance à leur guise. » (réponse ouverte – université)

Ressources en lien avec les relations interpersonnelles

La dimension relationnelle visait, d'une part, à explorer le rôle du soutien social issu des collègues, c'est-à-dire la mesure dans laquelle les enseignants.es perçoivent recevoir de l'aide et de l'écoute de leurs collègues. Et d'autre part, le sondage a vérifié la qualité des relations avec les étudiants.es, l'employeur, les collègues et le syndicat en demandant aux enseignants.es si cette relation s'étant améliorée depuis la pandémie ou plutôt détériorées vu les nombreuses perceptions partagées dans les groupes de discussion sur les impacts de la pandémie, positifs comme négatifs, sur le collectif de travail des enseignants.es.

Les résultats en lien avec les relations interpersonnelles comme variables explicatives de la surcharge de travail vécue présentent des différences significatives selon qu'il s'agit d'enseignement au niveau collégial ou universitaire. La figure 5 illustre ces distinctions.

On constate qu'au collégial, le soutien issu des collègues, la modification de la qualité des relations avec les étudiants.es, l'employeur et le syndicat sont significativement associés à la surcharge de travail vécue. Plus précisément, plus le soutien des collègues est grand et que les relations avec les étudiants.es et l'employeur se sont améliorées depuis la pandémie, moins la surcharge de travail vécue est grande.

Dans le cas des relations avec les syndicats, plus celles-ci se sont améliorées depuis la pandémie, plus la surcharge de travail est grande. Quelques réponses ouvertes au sondage soulevaient des situations où les répondants.es ont perçu que le syndicat n'avait pas travaillé dans le sens de l'intérêt de ses membres mais plutôt pour ses propres intérêts, comme organisation (ex. opposition persistante avec l'employeur malgré une perception d'avancées). Deux personnes chargées de cours ont souligné ne pas s'être senties représentées ou que leur syndicat s'était refermé sur lui-même. En revanche, des personnes ont mentionné avoir eu recours au syndicat pour se défendre.

Dans le cas de l'enseignement universitaire, il n'y a que l'amélioration des relations avec le syndicat qui soit significativement associée à une plus grande surcharge de travail vécue.

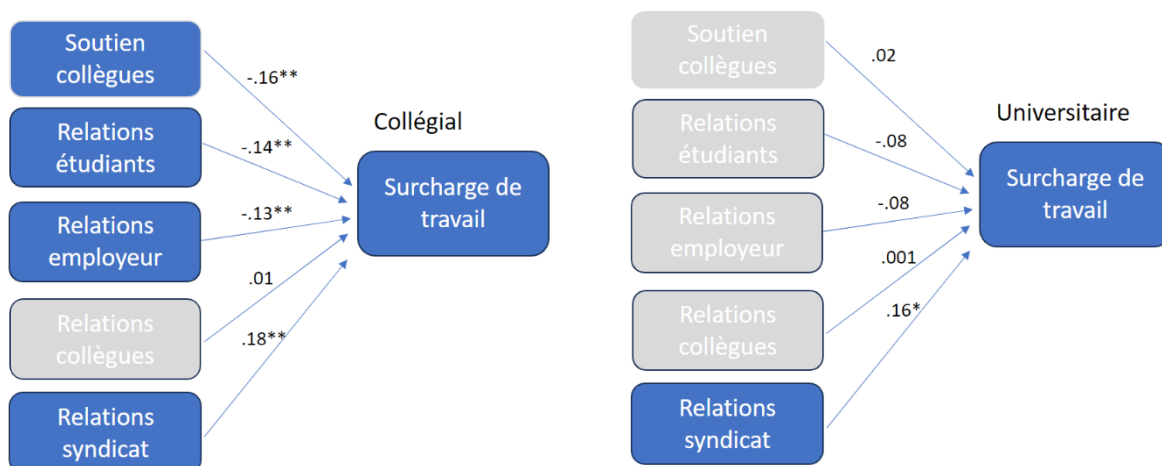


Figure 5. Déterminants de la surcharge de travail besoins en lien avec les relations interpersonnelles
 ** $p < .01$; * $p < .05$ ⁷

Même s'il joue un rôle dans la charge de travail vécue uniquement au niveau collégial, il faut souligner que le soutien social issu des collègues que rapportent les répondants.es est significativement plus élevé au niveau collégial qu'universitaire ($t(717)=4.00$, $p < .01$).

De plus, bien qu'elles ne soient pas associées à la surcharge de travail vécue, il importe de souligner que les enseignants.es au niveau collégial rapportent une plus grande amélioration des relations avec leurs collègues depuis la pandémie qu'au niveau universitaire ($t(419.05)=2.13$, $p < .01$). À cet égard, des personnes ont tenu à préciser en réponse ouverte à cette question que des problèmes relationnels existaient avant la pandémie et que le contexte pandémique n'est pas le seul facteur à avoir contribué à améliorer ou détériorer la qualité des relations. Autre aspect soulevé dans les relations ouvertes, des personnes chargées de cours, surtout à l'université, ont dit se sentir encore plus déconnectées entre elles mais aussi avec le reste du personnel de l'université.

Pour compléter ces résultats, les données des groupes de discussion nous orientent vers des ressources intangibles développées à travers des moyens de favoriser les relations interpersonnelles, le soutien ainsi que la collaboration. Par exemple, certains.es répondants.es ont partagé l'importance de la reconnaissance, de se sentir écoutés.es et consultés.es.

« ...d'être mieux soutenue, mieux entendue. Que les décisions ne soient pas toujours prises sans nous... c'est beaucoup ce sentiment-là que j'ai. C'est qu'on est au centre de l'enseignement, mais on n'est pas au centre des décisions. Tsé, c'est les sentiments que j'ai, qu'il y a plein de gens qui prennent des décisions pour nous et qui pensent que ce sont toujours les meilleurs et c'est pas nécessairement le cas... on est des pédagogues. On sait ce

⁷ Les variables de contrôle suivantes ont été introduites dans l'analyse de régression réalisée puisqu'elles sont corrélées significativement à la surcharge de travail: âge des répondants.es et ancienneté en enseignement. Pour le niveau universitaire, le type de poste a été également introduit comme variable de contrôle.

qu'on fait, là. Tsé, on a quand même des années d'expérience et on n'a pas le cerveau vide. Ça fait que ce serait important qu'on nous prenne en considération. » (COLL6G2F)

Cela pourrait se déployer par la consolidation de communautés d'entraide qui ont émergé durant la pandémie ou encore le dégagement de temps pour créer des espaces de réflexion et de discussion sur l'enseignement afin d'orienter les décisions.

« ...quand il y a eu des gens pour juste m'écouter parler de mes états d'âme, de comment ça allait pas, c'est là que j'ai pu remonter la pente puis c'est ça. C'est cette espèce de communauté d'entraide-là qu'il faut trouver une façon de mieux développer, je pense. Plus que des ressources officielles. » (UNIIG1F)

« on n'arrive jamais à avoir ce temps-là où la réflexion était vraiment riche. On n'arrive jamais à le mettre en branle, à faire, dans le fond, à mettre des pas sur ce qu'on avait pensé. Puis je trouve que le temps est nécessaire et j'espère bien qu'un moment donné, ce message-là va passer pour dire : « Les profs, quand ils parlent, quand ils se parlent, quand ils font le dialogue, quand il y a des échanges, ils travaillent ». C'est du travail qu'on fait et c'est nécessaire pour améliorer le sort de nos élèves. Au lieu de tout le temps être frustré par rapport à leur faible niveau, à leur manque de connaissances, à leur désengagement... » (COLL11G3F)

Besoins en lien avec les conditions associées au travail

Les groupes de discussion et les réponses ouvertes au sondage ont permis de mettre en évidence différents déterminants de la surcharge de travail en lien avec les conditions de travail. En plus de ceux qui sont convergents avec la littérature recensée, les résultats précisent trois aspects organisationnels importants affectant la surcharge de certains.es types de personnes.

1) La baisse des conditions de travail amplifiée par la pandémie amène une **hausse des absences prolongées pour des raisons de santé** qui se répercute sur les collègues, permanents ou précaires, sur qui on redistribue la charge.

« Là où on on aurait peut-être besoin davantage d'aide, c'est au niveau de la santé psychologique des professeurs. Il y en a qui l'ont vécu très dur. Des congés d'invalidité, il y en a beaucoup plus qu'avant. ... (COLL15G5F)

En particulier au collégial, cette baisse des conditions de travail est perçue comme un obstacle potentiel pour pourvoir des postes vacants, notamment dans des spécialisations où les conditions d'embauche en enseignement ne sont pas attractives.

« Je vais avoir ma permanence dans dix ans. Quand mes collègues vont partir un jour à la retraite. Et ça aussi, l'attrait pour la profession, là. Parce que nous, on est généralement des [PROFESSION X] qui enseignent. Ça fait que c'est sûr que l'attrait est moins là. Tsé, on a souvent des retraités qui viennent nous aider. Parce qu'eux autres, ils peuvent, puisqu'ils sont à la retraite, c'est pas grave s'ils donnent juste un cours ou deux. Ils ont pas une famille ou des enfants à avoir. La concurrence du marché... » (COLL16G5F)

Les défis d'attraction dans certains postes préoccupent certains.es participants.es qui voient un risque de détérioration des conditions de travail si l'enseignement à distance est utilisé, par les employeurs, comme moyen de combler les postes vacants en augmentant la charge d'enseignement.

« le grand avantage, entre autres des cours en ligne ou hybrides, c'est que ça dégage plus de temps pour faire d'autres choses, dont la recherche essentiellement. Alors, si on m'enlève cette espèce d'appel d'air-là et que là, on me met à cinq cours, six cours même, parce que je les mets en ligne, là, je pense que ça va être difficile. Puis, tsé, la pénurie de main-d'œuvre, elle est aussi au niveau des professeurs d'université et des assistants. Maintenant, c'est difficile, se trouver des assistants. Ils sont déjà tous pris. Alors, ça pourrait aussi être vu comme une solution pour l'administration de développer ça. Mais c'est quoi au niveau de la qualité des productions intellectuelles? Je le sais pas. Tsé, j'ai pas une boule de cristal, mais ce que je vois des enjeux au niveau de la charge. » (UNI6G3F)

La qualité des conditions de travail est décriée au niveau de la qualité de l'environnement physique, tant au collégial qu'à l'universitaire, notamment dû à la faible qualité de l'air, la chaleur, le manque de lumière naturelle (bureaux et salles de classe sans fenêtres) et la présence d'amiante selon les établissements.

« Il est difficile de travailler dans des locaux surchauffés (jusqu'à 28 degrés) pendant de très nombreuses semaines. La qualité de l'air, la température dans les locaux font en sorte que mes journées sont beaucoup plus difficiles » (réponse ouverte – collégial)

2) L'**alourdissement des tâches administratives** est ressorti sous différentes formes incluant les postes de responsabilités, les projets de révision de programmes, le recrutement/gestion de personnel de soutien, etc.

« Il y a tellement de tâches administratives et de recrutement qu'on est à veille de ne plus enseigner du tout » (réponse ouverte – collégial)

« Nous travaillons actuellement sur le changement de programme. Nous devons refaire les plans cadres. C'est une tâche colossale pour laquelle nous ne sommes pas reconnu. C'est par-dessus notre tâche régulière. » (réponse ouverte – collégial)

De même, la **pression pour que le personnel enseignant fasse la promotion de programmes** où on craint une baisse de fréquentation ce qui engendre une charge de travail imprévue. Ces tâches sont nécessaires pour assurer la tenue de certains cours (atteinte de la moyenne-cible) ou même la survie de programmes auxquels sont attachés des emplois, mais amènent une charge importante et une certaine insécurité.

« Parce qu'il faut quand même garder nos programmes viables aussi, là. Donc, c'est cette pression-là qui nous force aussi, comme surtout nous à l'école de langue, on met énormément d'efforts dans la promotion de nos programmes. » (UNI2G1F)

Certains soulignent l'**invisibilité de la charge de travail** qui ne transparait pas nécessairement dans les charges individuelles (au collégial) ou dans la répartition des tâches d'enseignement (à l'université), incluant la taille des groupes dans les deux cas – sans compter les autres tâches (service, recherche, etc.).

« L'employeur ne sait pas ce que je fais et en quoi consiste réellement ma tâche (et les milliers de microtâches) à faire. » (réponse ouverte – collégial)

« L'enjeu de la taille des groupes. L'enseignement à distance permet certes d'augmenter le nombre d'étudiants par groupe, mais cela engendre plus de courriels, plus d'attention, possibilité de plus de pépins technologiques, plus de correction à l'écran (élément important à considérer à mon sens quand il y a une centaine de copies à corriger à l'écran). » (réponse ouverte – université)

« La libération accordée à la coordination de programme est dérisoire et n'est aucunement à la mesure des tâches à effectuer. (réponse ouverte – collégial)

La distance avec les directions (d'établissement, de département ou de programme) semble aussi affecter la mobilisation et le développement de nouveaux projets, ainsi que la prise en compte des besoins des enseignants.es.

« Dans mon établissement d'enseignement, nous ne voyons presque jamais les directions. Ces dernières n'encouragent aucun développement de nouveau projet quand ils ne les découragent pas carrément. C'est extrêmement démobilisant et apporte l'effet que les gens se replient sur leur tâche et ne s'investissent pas dans le développement de nouveaux projets par manque de soutien. Même les journées pédagogiques, qui servaient auparavant à lancer la session ne partent plus des préoccupations enseignantes mais sont imposées par la direction à propos de sujets tendances qui rejoignent peu les enseignants au niveau de leurs besoins pédagogiques et humains lors du début de la session. » (réponse ouverte – collégial)

3) Les personnes non-permanentes au collégial et chargés.es de cours à l'université soulignent que **l'imprévisibilité des affectations, les iniquités de répartition des charges de cours, l'absence de rotation des horaires difficiles** (soir, fins de semaine), la non-rémunération du **surcroît de travail pour le passage des cours à distance, leur faible intégration**, affectent particulièrement leur charge de travail dans un contexte où leur précarité d'emploi les amène à combiner plusieurs emplois.

« en tant que nouveau. Il prof, c'est difficile, en tant que précaire. Souvent ça, tu le sais à la toute dernière minute... je calculais, j'ai enseigné cinq sessions en tout et j'ai enseigné dix cours différents. Des cours pour lesquels je n'ai pas de formation (...) [des cours] pour lesquels j'apprenais ce que j'allais enseigner le lendemain. Donc c'est difficile, c'est très difficile. Tu le fais parce que tu sens que c'est un investissement à long terme. Mais c'est sûr que quand le nombre d'heures que je passe versus le nombre d'heures travaillées, j'ai un salaire en bas de salaire minimum. Mais c'est pas même pas ça qui me dérange, ... c'est le délai, que je trouve extrêmement difficile. De ne pas avoir le temps de te préparer. Travailler pour pas assez d'argent, ça me dérange pas, mais livrer la marchandise, puis que je sens que comme mes étudiants méritent mieux, ça, je suis pas à l'aise avec ça... ça a pas rapport avec la pandémie, mais c'est dur. » (COLL14G4F)

« C'est souvent déséquilibré aussi pour justement ... par la CI [charge individuelle]. Tu as soit un gros automne ou un gros hiver, mais des fois avec des écarts vraiment considérables. Tu peux avoir 48 de CI pour une puis après ça, l'autre, tu vas être à... admettons 32. Ça fait des gros écarts. » (COLL17G5F)

« En tant que chargé de cours, la mauvaise répartition des tâches se vit autant dans le surtravail lorsqu'il y en a, et le sous-emploi lorsqu'il n'y en a pas. Aussi, malgré les structures relativement collégiales de [l'UNIVERSITÉ], le fait de ne pouvoir choisir les cours que nous donnerons et de vivre en précarité permanente, malgré une vingtaine d'année de travail ininterrompu, nuit à ma réalisation dans mon travail. » (réponse ouverte – université)

« La participation des chargés de cours n'est pas encouragée comme tel. Nous sommes à l'écart de toutes les décisions ou presque. On ne participe jamais aux rencontres de département. » (réponse ouverte – collégial)

Le sondage a également permis de collecter des données sur des variables associées au travail ayant le potentiel d'expliquer la surcharge de travail vécue. Parmi celles-ci, la figure 6 montre

que trois (3) d'entre elles sont significativement associées à cette surcharge. Tout d'abord, plus un environnement est perçu comme étant exempt d'enjeux psychologiques, moins grande est la surcharge vécue. Quelques réponses ouvertes au questionnaire soulignent que ce n'est pas le lot de tous.tes.

« Je suis obligée de travailler avec un collègue qui a eu de nombreuses suspensions en raison de situations de harcèlement envers des étudiantes. Sa présence est un rappel constant de l'incapacité de [notre université] à protéger les étudiant.es. Nous sommes coincés dans une situation où tout ce que nous disons peut se retourner contre nous car il fait peser la menace de diffamation constamment » (réponse ouverte – université)

Aussi, on constate que le fait de sentir qu'il est attendu de soi (par l'employeur, les collègues ou les étudiants.es) qu'on soit constamment connecté au travail est associé à une plus grande surcharge de travail. Enfin, les besoins en lien avec la révision des tâches est également associée significativement à la surcharge de travail vécue. Ces besoins réfèrent au souhait d'une plus grande adéquation entre les tâches et les habiletés individuelles, à une répartition équitable des tâches entre les collègues et à une attribution des tâches qui prenne en considération la charge de travail. Les résultats montrent que plus ces besoins sont grands, plus la surcharge de travail est élevée.

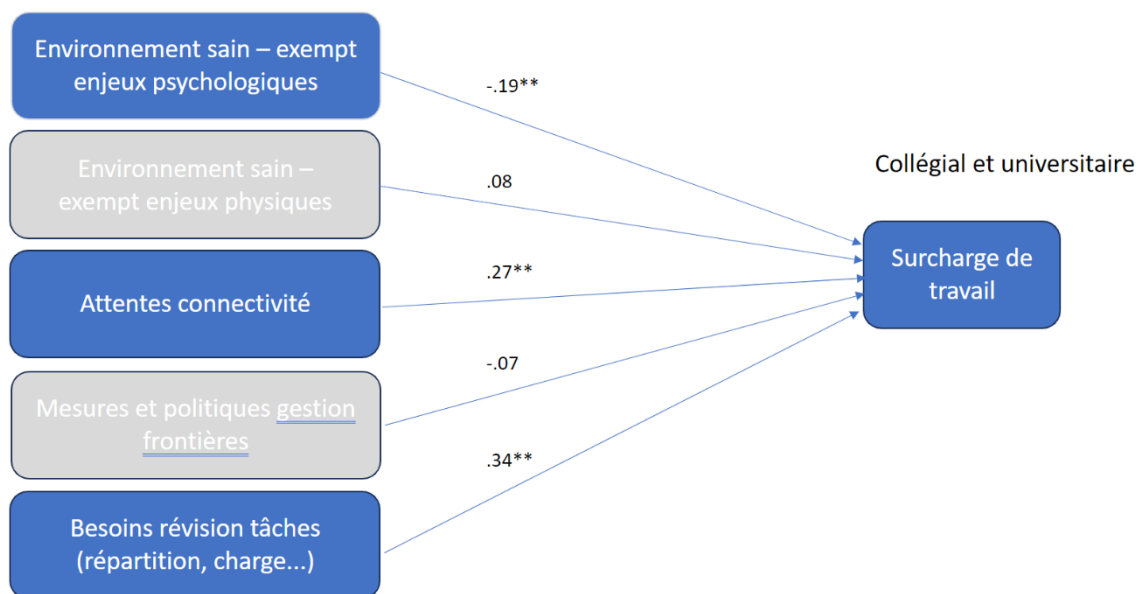


Figure 6. Déterminants de la surcharge de travail besoins en lien avec les conditions associées au travail
 ** p<.01⁸

Lorsque l'on analyse plus finement ces résultats, des différences se présentent à l'égard de certaines caractéristiques. Par exemple, on remarque que les répondants.es du Saguenay-Lac-

⁸ Les variables de contrôle suivantes ont été introduites dans l'analyse de régression réalisée puisqu'elles sont corrélées significativement à la surcharge de travail: âge des répondants.es et ancienneté en enseignement.

St-Jean rapportent un environnement plus favorable sur le plan des enjeux psychologiques que ceux et celles de Montréal ($t(31.35)=2.13, p<.05$).

En ce qui concerne les attentes de connectivité, les attentes issues des collègues sont perçues comme étant significativement plus grandes à l'université qu'au collégial ($t(397.78)=3.39, p<.01$). alors qu'aucune différence n'est observée quant aux attentes issues de l'employeur ou des étudiants.es. Le tableau 27 présente les niveaux d'attentes perçues selon qu'il s'agit des collègues, de l'employeur ou des étudiants.es. On y remarque que les attentes issues des étudiants.es est forte. Les données des groupes de discussion et les réponses ouvertes au sondage vont également en ce sens.

Tableau 27

Moyennes et écarts-types des attentes de connectivité

	Attentes de connectivité des collègues	Attentes de connectivité de l'employeur	Attentes de connectivité des étudiants.es
Moyenne	2.75	2.65	3.78
Écart-type	1.2	1.2	1.2

Les besoins en lien avec la révision des tâches, bien qu'ils soient associés une surcharge de travail plus grande au niveau collégial et universitaire, sont rapportés comme étant plus grands chez les enseignants.es au collégial ($t(375.21)=3.77, p<.01$).

Bien qu'il n'y ait pas de relation significative entre la présence de mesures et pratiques de conciliation travail-vie personnelle et la surcharge de travail vécue, il est tout de même pertinent de relever que le sondage a également interrogé les enseignants.es à savoir s'ils percevaient que leur employeur *devrait favoriser* des frontières plus claires entre le travail et la vie personnelle. Les résultats montrent une moyenne relativement faible ($x=2,3, \text{é.t.}=1,1$) avec la répartition suivante (aucune différence significative entre les niveaux collégial et universitaire):

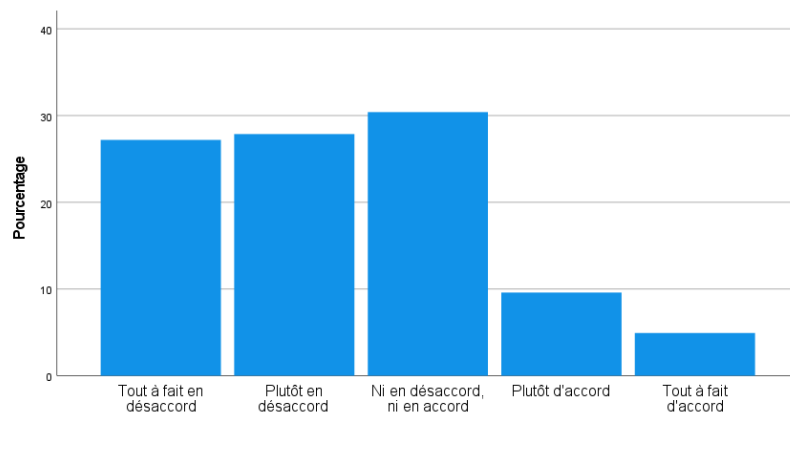


Figure 7. Répartition des réponses à la question «Mon employeur devrait favoriser une frontière plus claire entre ma carrière et ma vie professionnelle/familiale»

Les réponses ouvertes au questionnaire apportent quelques nuances à ces résultats alors que plusieurs participants.es ont nommé que cette responsabilité, d'équilibrer travail et famille, leur revenait individuellement ou qu'une politique de conciliation travail-famille ne réglerait pas des problèmes qui sont plus profonds et inhérents à la nature du travail. Une autre réaction qui a émergé de quelques réponses souligne une crainte qu'une politique ou des mesures de conciliation remplacent la flexibilité actuelle dont disposent les enseignants.es par une forme de contrôle. Cette impression de "perdre au change" pourrait donc expliquer pourquoi le niveau d'accord est assez faible.

Des gains de temps associés à la transformation du travail par la pandémie

Les groupes de discussion ont permis de relever des gains de temps permis par un accroissement du travail à distance qui ont également été mesurés dans le questionnaire afin de les mettre en lien avec la perception de surcharge de travail.

Parmi les participants.tes, 30% rapportent des gains de temps associés à la transformation de leur travail par la pandémie. Ces gains de temps sont d'ailleurs significativement associés à une diminution de la perception de la surcharge de travail ($\beta = -.20, p < 0,01$).

Lorsque l'on regarde plus attentivement les répondants.es ayant déclaré un gain de temps, plus de 80% rapportent utiliser ces gains de temps à d'autres tâches liées au travail. Outre le fait que ceux qui investissent les gains de temps dans le travail sont ceux qui rapportent travailler un plus grand nombre d'heures, aucune différence n'est observée selon les caractéristiques sociodémographiques des répondants. Pour certains individus, ce réinvestissement dans le travail est perçu comme étant quelque chose de positif :

« Je peux offrir plus de support aux étudiants grâce aux technologies ». (réponse ouverte – collégial)

« Faire plus de travaux et activités de recherche et de publication » (réponse ouverte – universitaire)

« J'ai remarqué que j'avais plus de temps et d'énergie pour participer à des activités de perfectionnement en pédagogie et dans ma discipline ». (réponse ouverte – collégial)

Pour d'autres, ces gains de temps sont davantage associés à des conséquences négatives :

« A entraîné plus de tâches et donc plus de surcharge et de stress ». (réponse ouverte – collégial)

« Je sauve du temps pour certains déplacements mais j'en perd en efficacité dans des rencontres par Zoom. » (réponse ouverte – collégial)

« On gagne du temps sur certaines choses et on en perd sur d'autres, au final c'est égal » (réponse ouverte – universitaire)

Outre le travail, plus de 45% des participants.tes rapportent utiliser ces gains de temps à des tâches liées aux responsabilités personnelles/familiales, alors que plus de 25% utilisent ce temps à des activités personnelles (loisirs, sports, etc.) et plus de 14% utilisent ces gains de temps à faire du bénévolat ou à une autre forme d'engagement communautaire.

« Aider mes enfants, jeunes adultes, dans leur emploi du temps respectif... » (réponse ouverte – collégial)

« Enseignement le taekwon-do à des jeunes, implication sur le CA du centre de service scolaire. Augmentation des activités physiques » (réponse ouverte – collégial)

Des solutions souhaitées

Le sondage a également été l'occasion pour les enseignants.es de faire valoir les solutions ou pratiques qu'ils.elles souhaitent voir mises de l'avant dans leur milieu d'enseignement. À cet égard, les suggestions formulées dans les zones de commentaires sont nombreuses mais il se dégage tout de même une tendance autour de certaines thématiques.

Bien que plusieurs réflexions reconnaissent certaines conséquences positives aux modifications de l'enseignement depuis la pandémie (ex. Communication facilitée par les moyens technologiques, plus grande autonomie, maîtrise de nouveaux outils), les besoins, demandes et suggestions sont nombreuses.

Dans ces demandes ou besoins formulés, on constate une cohérence avec les résultats issus de la recension de la littérature et des groupes de discussion. Toutefois, il semble se dégager une position plus partagée des positions à l'égard des besoins en lien avec l'enseignement offert à distance: d'une part plusieurs identifient les besoins de s'adapter à la situation en développant des compétences ou modifiant le travail alors que d'autres soulignent l'importance de recadrer ce qu'est l'enseignement postsecondaire en revalorisant les contenus plutôt que la technopédagogie.

Nous avons combiné les réflexions partagées dans le sondage et dans les groupes de discussion articulées en deux catégories (enseignement transformé et charge de travail) elles-mêmes constituées de sous-thèmes.

Réflexions et solutions autour de l'enseignement transformé

Réflexion de fond sur l'enseignement postsecondaire

- Réfléchir à l'enseignement et à ses enjeux (sa potentielle marchandisation, ses contenus, la pertinence de la technologie) - plusieurs évoquent le besoin de remettre les contenus au cœur de l'enseignement et de limiter la technologie (ex. diminuer le nombre de plateformes utilisées) au profit du rétablissement de liens interpersonnels avec les étudiants.es.

« L'enseignement à distance ne devrait être que volontaire et subsidiaire, c'est-à-dire qu'un cours en ligne ne devrait jamais remplacer un cours en présence et que les enseignant-e-s devraient pouvoir choisir la modalité de leur enseignement. D'autres outils technologiques, relatifs à l'intelligence artificielle, par exemple, devraient faire l'objet de débats ouverts à l'ensemble de la communauté universitaire et des cégeps avant d'être introduits. Ce qui signifie un moratoire sur toute nouvelle forme de technopédagogie et une discussion qui ne laisse pas la prérogative de la décision à l'administration. » (réponse ouverte – université)

« L'essentiel, c'est que les conditions de travail sont de plus en plus difficiles dans un contexte de transformation du système universitaire en lien avec les mutations du capitalisme. Il faut d'ailleurs lutter de plus en plus pour que l'université ne se transforme pas

comme une annexe de formation pour le marché du travail capitaliste. Les changements en termes de financement public des universités ainsi que le développement d'un management néolibéral sont beaucoup plus fondamentaux pour expliquer la détérioration des conditions de travail au sein des universités que la pandémie de COVID-19. » (réponse ouverte – université)

« Il me semble essentiel d'investir davantage dans l'enseignement, dont la qualité est un critère majeur d'attraction et de rétention des étudiants, notamment au premier cycle. De plus, la pandémie a affecté le marché de l'emploi et accéléré la décroissance des effectifs étudiants, ce qui cause une pression importante au regard de la promotion des programmes. Le corps enseignant et les directions de programme ne devraient pas porter (ou, du moins, pas porter seuls) l'immense poids de la promotion des programmes. Ils doivent, par ailleurs, être soutenus financièrement dans la mise en oeuvre de mesures pour augmenter l'attractivité de leurs programmes en favorisant la conciliation travail-études. » » (réponse ouverte – université)

Soutien au personnel enseignant

- Obtenir du soutien administratif ou un allègement des tâches administratives ou connexes pour avoir davantage de temps pour l'enseignement.
- Fournir des ressources matérielles et humaines adaptées aux transformations technopédagogiques, notamment avec l'avènement des possibilités de plagiat soutenues par l'IA.
- Soutenir la santé physique (ex. ergonomie du poste de travail à la maison, cours d'activités physique sur le lieu de travail, qualité de l'air, couvertures d'assurances) et mentale (ex. PAE, meilleure couverture d'assurances pour soins psychologiques, prévention des risques associés à la violence en classe; action et soutien lors de conflits entre collègues)
- Intégrer les nouveaux.les enseignants.es
- Donner plus de temps entre les sessions d'hiver et d'été

« ... pour que ces cours en ligne soient de qualité suffisante, il importe de conventionner les heures nécessaires à leur création et prestation, en respectant des droits d'auteur et de suite en plus de la liberté académique de toute personne enseignante. » (réponse ouverte – université)

Soutien aux étudiants.es

- Obtenir/offrir du soutien aux étudiants.es qui présentent plusieurs enjeux: compétences technologiques à maîtriser, enjeux santé mentale (anxiété, isolement...), enjeux de plagiat (ex. Chat GPT), concentration limitée en classe, absentéisme, difficultés à adopter des comportements et attitudes appropriées au contexte éducatif, etc.
- Valoriser l'engagement aux études en contexte d'hybridité (ex. importance de la participation en classe, valeur ajoutée du présentiel, savoirs-êtres en ligne, etc.)
- Valoriser l'éducation, les loisirs et le parascolaire chez les étudiants.es pour qui le travail rémunéré prend beaucoup de place.

Développement de compétences

- Favoriser le développement de compétences des enseignants.es: compétences technologiques, favoriser le partage de connaissances entre enseignants.es; soutien pour maintenir la relation pédagogique en contexte d'hybridité.

- Reconnaître l'apport et les compétences des enseignants.es.
- Avoir des espaces d'échanges informels.

Flexibilité

- Maintenir/offrir des activités en ligne (ex. Rencontres syndicales, départementales) pour maximiser la participation ou de disponibilités à distance pour étudiants.es ou correction
- Accorder de l'autonomie pour choisir les options les plus flexibles et les plus pertinentes selon l'évaluation que les enseignants.es font de la situation éducative (ex. contenu, contexte)
- Maintenir le présentiel, bien que plusieurs évoquent également l'utilité et la pertinence d'une dose d'enseignement à distance (en ligne). Le présentiel est souvent mis en lien avec la notion de qualité d'enseignement, avec le développement de compétences spécifiques (ex. savoir-être) avec la vie organisationnelle (collectif de travail), vie étudiante. Ce présentiel (avec les collègues et les étudiants.es) est également mis en lien avec la satisfaction à l'égard du travail. En ce qui a trait au travail au co-modal, plusieurs identifient cette modalité comme étant peu efficace et source de surcharge de travail.

Adaptation des pratiques de gestion aux nouvelles formes d'enseignement

- Réviser la taille des groupes pour revaloriser la relation pédagogique et réduire la charge de travail
- Arrimer la convention collective à la réalité des nouvelles formes d'enseignement

Réflexions et solutions autour de la charge de travail et l'équilibre travail-famille

Quant à l'impact des transformations sur la charge de travail, et par extension l'équilibre travail-famille, les solutions proposées par les participants.es touchaient la mise en place d'une politique de droit à la déconnexion. Mais plusieurs soulignaient que la nature du travail d'enseignant.e le rendait à l'épreuve de ces mesures car le travail n'arrête jamais vraiment, est constamment à l'esprit.

« Nous sommes nos propres bourreaux » (réponse ouverte - université)

Aussi, de manière plus prononcée, les répondants.es ont fait des recommandations qui visaient des cibles en amont telles que :

« Essayer de moins alourdir la tâche des enseignants avec un nombre exagéré de demandes institutionnelles. » (réponse ouverte - collégial)

« Il faut améliorer les conditions précaires en diminuant le nombre d'étudiants dans les classes afin d'avoir des charges de travail qui ont du sens. » (réponse ouverte - collégial)

Prise en compte du travail réel

- Réduire la charge effective de travail par une meilleure allocation de temps en fonction du temps réel requis pour certaines tâches liées à l'enseignement (ex. correction, détection du plagiat, encadrement, examens différés, hausse des étudiants.es avec des besoins d'accommodements, promotion de programmes, etc.) ou à la recherche (ex. demandes de subvention, publications, certification éthiques) ainsi qu'une prise en compte des défis vécus selon certaines caractéristiques (ex. en début de carrière,

l'appropriation de ces tâches amène une charge plus grande ; la conciliation travail-famille, incluant la proche-aidance, amène une charge mentale importante).

- Offrir un préavis plus long pour la réalisation de certaines tâches
- Mieux reconnaître le travail administratif en reflet du travail requis – en bref, c'est quand ça va mal qu'il y a le plus de travail et le moins de rétribution (ex. dégrèvement)

« L'encadrement de programme et autre sont des tâches dont les collègues ne veulent pas. Il y a beaucoup de travail, c'est mal rémunéré et cela ne contribue pas du tout au dossier de recherche. Des dégrèvements sont octroyés selon le nombre d'étudiants. Or, c'est lorsque les inscriptions baissent qu'il y a plus de travail, notamment des séances d'information, de suivi auprès des personnes qui ont fait une demande d'admission. » (réponse ouverte - université)

Culture organisationnelle et sensibilisation

- Se concerter dans la prise de décisions pour tenir compte du travail réel
- Sensibiliser de tous les acteurs.rices (ex. étudiants.es, directions, autres personnels de soutien) aux conséquences sur la charge du personnel enseignant de leurs habitudes de communication ou des attentes de connectivité (ex. instaurer des politiques de droit à la déconnexion)
- Élargir la conception de la conciliation travail-famille et les besoins de flexibilité à d'autres responsabilités que celles liées aux enfants, aux proches malades, notamment pour des personnes ayant des défis de santé chroniques ou autres défis.

Conditions d'emploi

- Rémunérer des heures supplémentaires au contrat de travail, en particulier pour les personnes chargées de cours
- Mieux soutenir la réduction volontaire du temps de travail ou le travail à temps partiel lorsque souhaité
- Embaucher plus d'enseignants.es et stabiliser les emplois

Horaires

- Bloquer des périodes de la journée pour réaliser d'autres tâches que l'enseignement
- Planifier/condenser les réunions lors de journées moins chargées en enseignement
- Planifier du repos suffisant entre deux périodes d'enseignement (ex. ne pas permettre un cours qui termine à 22h et cours qui débute à 8h30 le lendemain)
- Accommoder de façon plus inclusive en considérant toutes les formes d'articulation travail-vie personnelle pour le personnel sans enfant ou avec des incapacités au travail
- Arrimer la semaine de lecture aux relâches des écoles primaires et secondaires de la région

Les commentaires formulés par les enseignants.es montrent que les besoins sont nombreux, allant de la réduction de la charge de travail administrative au soutien de la santé physique en passant par une réflexion de fond sur l'enseignement et les enjeux que vivent les étudiants.es. Ces besoins évoqués sous forme de solutions complètent ainsi le tableau des résultats issus des collectes de données qualitatives et quantitatives effectuées. La prochaine section propose une discussion de ces résultats en lien avec des pistes de réflexion sur les actions à entreprendre.

5. Discussion

L'objectif de la présente étude était de contribuer à la réflexion initiée par nos partenaires syndicaux à l'égard des transformations des conditions de travail et d'emploi du personnel enseignant au collégial et à l'universitaire ainsi que de leurs effets sur leur bien-être. S'appuyant sur un devis de recherche séquentiel mixte et participatif, l'étude visait à 1) recenser la littérature relative aux impacts documentés de l'enseignement en mode non présentiel sur le personnel enseignant des cégeps et universités pour en comprendre les enjeux; 2) comprendre comment les ressources individuelles, interpersonnelles et organisationnelles influencent l'expérience d'enseignement transformé par la pandémie; et, 3) formuler des pistes de réflexion en regard des besoins du personnel enseignant sur la base des résultats de l'étude.

La triangulation des résultats des trois volets de cette étude fournit un portrait exhaustif de la réalité actuelle du personnel enseignant au collégial et à l'universitaire. Ce portrait confirme des données empiriques d'études antérieures et souligne l'émergence d'enjeux spécifiquement exacerbés par les bouleversements que la pandémie a engendrés. Les résultats de l'étude montrent tout d'abord des similitudes entre la littérature, la situation actuelle du personnel enseignant et leur situation préexistante. À cet égard, bien que l'étude s'intéresse à l'expérience actuelle du personnel enseignant, les participants.es ont partagé l'expérience qu'ils.elles ont vécu durant la pandémie afin de contextualiser leur expérience actuelle. Les données collectées montrent également d'importantes différences quant à l'expérience vécue au sein du personnel enseignant et identifient des facteurs expliquant ces différences.

Enfin, l'étude a permis d'identifier des besoins-clés en matière de ressources individuelles, relationnelles et organisationnelles afin de soutenir la mise en œuvre de solutions. Cette dernière portion a fait l'objet d'une phase de validation auprès des comités exécutifs des fédérations syndicales partenaires. Cet exercice a notamment permis de compléter et nuancer le contenu du présent rapport et, en particulier, la discussion des résultats qui se décline autour de quatre grands pôles de réflexion.

La charge de travail et le bien-être du personnel enseignant : la persistance d'enjeux

Un premier pôle touche l'ampleur et la persistance de la charge de travail du personnel enseignant. Les résultats mettent en évidence la façon dont la pandémie a rendu l'enseignement plus lourd dans un contexte où préexistait des préoccupations face à une charge élevée. Ces enjeux, bien que déjà documentés dans la littérature au moment de la réalisation de la présente étude, ont été réaffirmés par les données collectées. Ainsi, les nouvelles compétences nécessaires, le temps associé aux communications avec les étudiants.es, la taille des groupes, les services aux collectivités/tâches administratives ont été mis en évidence par les participants.es comme étant des sources importantes de charge de travail. À ces égards, la charge de travail importante qui préexistait à la pandémie s'est intensifiée puis transformée à travers, notamment, l'évolution des besoins, les attentes et les défis grandissants d'étudiants.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 distance. La technopédagogie est d'ailleurs associée à des gains en termes de temps et d'efficacité sans nécessairement se traduire par une moins grande quantité de travail.

Les effets néfastes d'une charge de travail élevée sur plusieurs indicateurs du bien-être du personnel (épuiement émotionnel et conciliation travail-vie personnelle/famille) ont également été identifiés au sein des participants.es de cette étude. En outre, les résultats ont montré des disparités importantes entre les répondants.es quant à leur niveau de bien-être, soulevant d'importantes questions quant aux facteurs expliquant ces différences dans la réalité quotidienne des enseignants.es. Il importe de discuter de ces deux aspects soit, la diversité des

expériences vécues et les facteurs, parfois facilitants, parfois aggravants, associés à cette diversité d'expériences.

Des expériences différenciées

Le second pôle de réflexion touche le partage de perceptions différenciées par les participants.es. En effet, si la grande majorité des répondants.es rencontrés.es ont partagé voir les transformations du travail d'enseignement comme continues et permanentes, les visions récoltées sont diverses. Elles peuvent s'inscrire sur un continuum dont une extrémité regroupe les perceptions plus critiques quant aux balises établies, ainsi qu'aux motifs des décisions derrière ces paramètres, alors que l'autre extrémité est plus positive, voyant la pandémie comme une fenêtre qui a amené des expérimentations pédagogiques qu'il est aujourd'hui possible de réinvestir dans un enseignement plus près de la «normale».

Même si l'expérience de la charge de travail est globalement élevée chez les participants.es (grand nombre d'heures de travail, travail durant les vacances, etc.), elle présente également une grande variabilité parmi ceux.elles-ci. Notamment, on constate des différences significatives entre les niveaux collégial et universitaire, différences potentiellement expliquées par un collectif de travail plus présent et formalisé au niveau collégial. Des différences régionales sont également observées, laissant croire que des régions sont davantage affectées par des enjeux de circulation, menant à une charge de travail vécue amplifiée. L'étude a également mis en évidence une différence marquée entre les domaines Société et Culture et Nature et Technologies, les enseignants.es appartenant au premier domaine vivant davantage de surcharge de travail. Parmi les explications potentielles à ce constat figurent des conditions telles que des groupes d'étudiants.es plus grands dans les disciplines du domaine Société et Culture (comparativement à des cours réalisés en laboratoires par exemple) et une correction associée plus longue en raison de la nature des travaux dans ces disciplines. Une autre piste serait que les contenus de cours dans ce domaine n'ont pas été prioritaires à ramener en présentiel contrairement à des cours en laboratoires, ce qui a transformé leur travail d'enseignement de manière plus profonde et durable et, par conséquent, leur charge de travail. Cette différence observée mériterait certainement que l'on s'y attarde davantage dans une future étude. Quant au genre, les résultats au sondage n'ont pas montré de différences significatives entre les hommes et les femmes mais de nombreux enjeux ont été soulevés dans les groupes de discussion pour lesquels les femmes ont participé davantage que les hommes (échantillon universitaire : 83% de femmes; échantillon collégial: 77% de femmes). Cette surreprésentation féminine mérite d'être approfondie dans de futures explorations dans la foulée de ces études qui montrent que les femmes professeures investissent davantage de temps pour des tâches de service et d'enseignement que les hommes qui eux investissent plus de temps en recherche (Allen et al. 2023) et, à l'université, vivent des difficultés spécifiques découlant d'attentes genrées de la culture organisationnelle et du travail de « care » inhérent à l'enseignement (Gaudet et al., 2020). Aussi, les résultats qualitatifs mettent en relief l'ampleur de la charge associée à une situation précaire pour certains.es participants.es rencontrés.es, ce qui appelle une réflexion sur les conditions d'emplois et de travail des personnes n'ayant pas un poste permanent et sur les conditions à mettre en place pour atténuer les impacts du cumul de charges d'enseignement dans un ou plusieurs établissements, parfois attribuées à la dernière minute. Il en va de même avec la situation rapportée par des personnes qui composent avec des conditions de santé qui les fragilisent dans des contextes de crise et d'intensification du travail.

Une autre représentation de la diversité d'expériences ressort entre deux profils. D'un côté, les personnes qui ont pu tirer autant d'avantages que leur établissement d'enseignement en investissant du temps et de l'énergie dans l'acquisition ou le partage de compétences technopédagogiques. De l'autre, on retrouve celles qui ont dû investir financièrement pour

s'équiper adéquatement, ont peiné à trouver le temps pour se former sinon ont subi des pertes en termes de relations pédagogiques face à des étudiants.es également impactés par les bouleversements pandémiques. Ces derniers résultats rendent visibles la façon dont les initiatives individuelles profitent involontairement aux établissements qui, faute de demandes, ne perçoivent pas la nécessité d'investir des ressources à cet égard. Sans le vouloir, cela peut contribuer à masquer une partie de la charge réelle du travail d'enseignement.

Un dernier constat qui met en lumière toute la complexité de la charge de travail et influence la diversité d'expériences est celui relatif au réinvestissement des gains de temps depuis la pandémie. Parmi ceux.elles ayant rapporté avoir réalisé un gain de temps en raison de la modification de leur travail (ex. temps de déplacement réduit), 22% d'entre eux.elles indiquent réinvestir ce gain de temps au travail mais à aucune autre activité (ex. famille, bénévolat). Ce constat est d'autant plus préoccupant que les personnes indiquant réinvestir un gain de temps dans le travail sont celles rapportant travailler davantage d'heures de travail. Cette situation est certainement importante et mérite que l'on s'y attarde davantage dans de futures études et réflexions sur le sujet.

Des facteurs qui facilitent ou compliquent l'expérience de la charge

Le troisième pôle de réflexion issu des résultats concerne les facteurs organisationnels et interpersonnels associés à l'expérience vécue par le personnel enseignant et pouvant compléter l'interprétation de la diversité observée. Les analyses ont identifié des relations significatives avec des demandes et des ressources et le tableau suivant propose un portrait condensé de ces principaux facteurs identifiés dans l'étude comme favorisant ou défavorisant l'expérience d'enseignement transformée par la pandémie.

Synthèse des facteurs organisationnels et interpersonnels liés à l'expérience d'enseignement

CE QUI FAVORISE	CE QUI DÉFAVORISE
Soutien issu des collègues (collégial)	Manque de compétences liées aux nouvelles exigences de l'enseignement
Relations Interpersonnelles améliorées (collégial)	Manque d'autonomie par rapport aux choix des modalités d'enseignement
Environnement exempt de risques psychologiques	Attentes de connectivité
Décisions concertées	Répartition inéquitable ou adéquatation des tâches entre les collègues
Flexibilité	Manque de reconnaissance

On constate que les enseignants.es sont à armes inégales face à la charge de travail et aux transformations ; ceux.celles ayant accès à un environnement fertile en soutien, en qualité de relations et en collectif de travail étaient moins surchargés. D'un autre côté, ceux.celles faisant face à un environnement où les demandes sont fortes tout en se sentant peu outillés pour faire face à ces demandes (compétences, autonomie) voient leur surcharge de travail augmentée, réduisant subséquemment leur bien-être.

Dans ce sens, les demandes faites par les établissements pour rendre plus flexible l'offre d'enseignement ou encore de faire la promotion de programme afin de contrer la baisse d'effectifs étudiants.es témoigne d'enjeux dans la compréhension de tout ce qu'implique la tâche enseignante. Il en va de même pour l'évolution des relations avec les étudiants.es où le personnel enseignant compose avec des comportements ou capacités transformés avec la pandémie et les nouvelles technologies, et ce dans un contexte de manque de ressources pour la prise en charge des besoins de soutien en santé mentale ou d'accommodements pour une situation de handicap. L'ajout de tâches et de responsabilités peut mener à une forme de normalisation de la situation, intégrant le fait qu'il est normal d'en faire toujours plus, une tendance présente au [collégial](#) et à [l'université](#) bien avant la pandémie.

En ce sens, ces résultats soulèvent la question de l'importance du collectif de travail et de la participation à la détermination des conditions du travail. À ce chapitre, les milieux collégial et universitaire se distinguent, ce dernier se comparant défavorablement au chapitre de la collégialité, du soutien des collègues et de la répartition collective des tâches. Encore ici, l'activité du travail enseignant comporte plusieurs similarités mais aussi des différences spécifiques aux modes d'organisation en collectif soulevées, en partie, par la présente étude qui n'avait pas une visée comparative entre les cycles d'enseignement. Cela souligne l'importance de poursuivre la réflexion et la recherche à cet égard.

Enfin, les relations avec le syndicat est certainement un aspect qui attire l'attention dans les résultats en raison de la relation a priori contre-intuitive observée. Les données montrent que plus les enseignants.es rapportent une amélioration de leurs relations avec le syndicat depuis la pandémie, plus ils.elles rapportent aussi une grande charge de travail. Parmi les voies d'explication, soulevées lors des rencontres de validation des résultats, figure le rôle de la sensibilisation à l'égard des enjeux de charge de travail qu'a joué le syndicat durant la pandémie par son rôle de vigie des conditions de travail. En raison du nombre de rencontres et de communications qui a augmenté à cette même période, il est aussi possible qu'une relation plus forte avec le syndicat ait également engendré une charge de travail plus grande chez le personnel enseignant. Enfin, il n'est pas exclu que la charge de travail soit elle-même à la source de l'amélioration des relations avec le syndicat⁹; le personnel faisant face à une surcharge mobilisant potentiellement davantage les ressources de son syndicat et subséquemment y percevant une relation de plus grande qualité.

Cette mise en lumière des déterminants de la charge permet d'identifier des besoins qui pourraient être l'objet d'une mobilisation pour demander les conditions et les ressources pour acquérir et maintenir les compétences nécessaires et favoriser l'expérience d'une charge équitable, peu importe le profil.

Des besoins avec des cibles tangibles et intangibles pour inspirer des solutions adaptées et diversifiées

Quatrième et dernier pôle de réflexion, l'ensemble des résultats mettent en évidence plusieurs besoins qui peuvent être le moteur de solutions visant à réduire la surcharge de travail vécue par le personnel enseignant au collégial et à l'universitaire et subséquemment favoriser leur bien-être.

Le tableau suivant rappelle les besoins les plus saillants et propose des exemples de pistes de solutions qui pourraient répondre à ces besoins. Deux rappels sont particulièrement importants en amont de la lecture de ce tableau. D'abord, vu la grande variabilité des expériences des participants.es à l'égard des besoins sondés dans la présente étude, il serait potentiellement risqué de réfléchir à des solutions visant l'ensemble du personnel enseignant. Il faut alors réfléchir à des solutions adaptées à une diversité de profils et faire alors preuve de flexibilité dans leur mise en place. Ensuite, dans le contexte de la [modernisation du régime québécois de santé sécurité du travail](#), les universités et cégeps, à titre d'employeurs, ont l'obligation de mettre en place des mécanismes de prévention pour protéger l'intégrité physique et psychique de leurs personnes employées. Vu les impacts évidents de la charge de travail sur le bien-être du personnel enseignant, une démarche participative doit impérativement être amorcée.

⁹ Le devis de l'étude étant corrélationnel, les analyses statistiques effectuées n'impliquent pas de relation de causalité mais bien des corrélations.

Besoins	Pistes de solutions
<p>1. <i>Développer des compétences (pédagogiques et technologiques)</i></p>	<p>Offrir les ressources et le soutien nécessaire pour que les enseignants.es qui en manifestent le besoin puissent développer cette compétence nécessaire dans leur enseignement.</p> <p>Exemples de ressources :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formations - Soutien individuel et personnalisé - Mécanismes de partage formels et informels des connaissances entre enseignants.es <p>Exemples de soutien formel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aménager la tâche de travail pour que le temps de formation fasse partie de la charge (et non en surplus) - Prévoir des horaires et des formats flexibles pour une offre adaptée aux disponibilités variées <p>Pour pérenniser les compétences des enseignants.es, les actions doivent aller au-delà de compétences visant l'adaptation qu'a requis le passage du présentiel au virtuel et porter sur l'ensemble des enjeux pédagogiques actuels et anticipés</p> <p>Exemples de thématiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - impacts des applications issues de l'intelligence artificielle - intégrité académique en contexte d'enseignement à distance - éducation inclusive pour les étudiants.es en situation de handicap avec ou sans plan d'intervention - premiers soins psychologiques pour repérer les situations de détresse au sein des étudiants.es
<p>2. <i>Avoir davantage d'autonomie en lien avec l'enseignement (partage des tâches, choix des modalités d'enseignement, etc.)</i></p>	<p>Favoriser une flexibilité dans le choix des modalités d'enseignement en incluant dans la réflexion l'ensemble des processus impliqués:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Politiques départementales et règlements académiques - Modes de répartition du travail conventionnés et informels - Articulation avec les autres tâches assumées par le personnel enseignant <p>Établir un mode de décision concertée autour de ces règles de fonctionnement collectifs.</p>

Besoins	Pistes de solutions
	<ul style="list-style-type: none"> - Compte tenu de l'importance du collectif de travail qu'ont mis en évidence les résultats de l'étude, l'implication du personnel enseignant est incontournable dans la modification de ces processus autant que dans le choix d'un <i>statu quo</i>. - Il importe de questionner le niveau d'action le plus pertinent pour que les transformations soient pertinentes et adaptées aux réalités diversifiées ex. syndicat local, établissement, faculté/département, sous-groupes disciplinaires, etc. - Considérant la diversité des expériences de la charge de travail sous l'influence d'une multitude de facteurs individuels et organisationnels, la représentation diversifiée des membres des groupes de travail doit être assurée pour arriver à des choix équitables et durables (ex. hommes/femmes, anciens/nouveaux, contrats à durée indéterminée/contrats à durée déterminée, domaines d'études, cours ateliers/laboratoires/stages v. cours magistraux, etc.)
<p>3. <i>Obtenir du soutien et développer des relations interpersonnelles avec les collègues, l'employeur et les étudiants.es</i></p>	<p>Mettre en place des lieux, des contextes et des pratiques permettant l'émergence d'un collectif de travail favorisant d'une part le soutien entre collègues et, d'autre part, une plus grande qualité des relations interpersonnelles.</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soutien en ressources financières et humaines à la mise sur pied d'initiatives favorisant le maillage entre collègues (ex. rencontres de mentorat, lac à l'épaule d'unités, groupes de co-développement, etc.) - Ressources d'accompagnement pour la résolution de conflits interpersonnels, ou le diagnostic de climat organisationnel. - Partage de bonnes pratiques entre unités (ex. modes de fonctionnement collaboratifs, animation de rencontres départementales) <p>Favoriser le développement d'un plus grand soutien organisationnel à l'endroit du personnel enseignant.</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activités et manifestations de reconnaissance à l'égard du personnel enseignant (ex. événements officiels, communications de la direction, bulletins d'établissement, etc.)

Besoins	Pistes de solutions
	<ul style="list-style-type: none"> - Canaux de communication bidirectionnels pour la prise en compte des perspectives du personnel enseignant sur différentes décisions organisationnelles - Les démarches identifiées au point 2 (autonomie) pourraient également contribuer à favoriser cette relation. <p>Réengager les étudiants.es dans une relation pédagogique avec les enseignants.es et, plus largement, les réengager dans une relation avec leur milieu d'étude (engagement dans des activités - hors cours – sur les lieux de l'établissement).</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilisation des associations étudiantes pour des activités de sensibilisation et de partage sur l'articulation entre les besoins/demandes des étudiants.es et du personnel enseignant - Mobilisation des services de soutien aux étudiants.es en situation de handicap pour accompagner, guider, former le personnel enseignant dans ses relations avec une population étudiante dont les besoins et les réalités évoluent - Ressources suffisantes de soutien aux étudiants.es en termes de santé (santé mentale, situation de handicap) et en termes d'éducation (technopédagogie, tutorat/monitorat, intégration sociale, etc.)
<p>4. <i> Limiter les attentes de connectivité provenant des étudiants.es, des collègues et de l'employeur</i></p>	<p>Formaliser des pratiques et des modes de communication institutionnelle qui sont sensibles aux attentes de connectivité qui peuvent être véhiculées.</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Politique ou charte de communication (ex. encourager le respect d'un horaire d'envoi de courriel) inspirée du « droit à la déconnexion » et concertée avec les personnes concernées - Campagne de sensibilisation sur l'hyperconnectivité et les stratégies de gestion des frontières travail/hors-travail, la charge de travail et le bien-être du personnel enseignant <p>Cette réflexion doit inclure l'ensemble des acteurs.trices identifiés.es dans cette étude comme source de ces attentes perçues, soit les étudiants.es, l'employeur et les collègues.</p>

Besoins	Pistes de solutions
<p>5. Favoriser un environnement exempt d'enjeux psychologiques</p>	<p>Mobiliser les ressources en santé sécurité du travail (internes et, au besoin, externes) pour encadrer la mise sur pied d'une démarche participative de prévention.</p> <p>Exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comité paritaire santé sécurité du travail, table de concertation ou autre mécanisme de consultation représentatif <p>Nommer des représentants.es au sein du personnel enseignant qui reflète une diversité d'expériences</p> <p>Identifier et analyser l'ensemble des facteurs de risques psychosociaux présents en milieu de travail pour le personnel enseignant (ex. charge de travail, latitude décisionnelle, violences internes et externes, violence conjugale en milieu de travail, reconnaissance, justice organisationnelle, etc.)</p> <p>Établir de manière concertée les priorités d'action et pistes de solution conséquentes suivant une démarche préventive (identification, analyse, implantation, évaluation, ajustements) – il est ici essentiel de cibler des interventions qui agissent autant aux niveaux individuels, interpersonnels qu'organisationnels afin d'éviter que les individus ressentent devoir porter le fardeau de leur propre santé sécurité du travail (Martin et al. 2016).</p> <p>Les retombées de cette démarche doivent être communiquées à l'ensemble des acteurs.trices présents dans l'environnement psychosocial du personnel enseignant identifiés.es dans cette étude, soit les étudiants.es, l'employeur, les collègues et le syndicat.</p> <p>Note : Cette démarche fait partie des obligations en matière de santé sécurité du travail des employeurs québécois et doit être complétée au plus tard en octobre 2025. Attention, les mesures de prévention de la violence en milieu de travail doivent déjà être en place.</p>

Limites et pistes de recherche futures

Cette étude comporte quelques limites. D'abord, le taux de participation est relativement faible comparativement à la population de référence. Nous reconnaissons que cela peut être un symptôme de la surcharge de travail du personnel enseignant ou une forme de réaction à l'égard du thème de l'étude. Il y a aussi eu des écarts entre les syndicats affiliés aux fédérations partenaires dans le relais puisque tous n'ont pas les mêmes pratiques de communication. Ensuite, tant la phase qualitative que quantitative sont marquées par une participation plus grande des enseignants.es du collégial. Si cela constitue un défi pour l'analyse du groupe universitaire, la grande participation du groupe collégial permet de broser le portrait d'un groupe à propos duquel peu d'études ont été menées. Une seconde limite touche la question relative au lieu de résidence. Lors de l'analyse des résultats et de la phase de validation auprès des acteurs.trices du terrain, il est apparu qu'il aurait été pertinent de mesurer le lieu de travail en plus du lieu de résidence. Il semblerait que la mesure prise (lieu de résidence) ait en grande partie capté les enjeux de circulation pour se rendre au travail, expliquant potentiellement des différences observées entre les régions quant à l'épuisement ou la conciliation travail-famille. Une troisième limite de l'étude découle du fait que la collecte de données quantitatives a été réalisée à un seul temps de mesure, ce qui limite l'interprétation des relations observées entre les variables. En outre, il faut noter qu'une période d'un an sépare les groupes de discussion du questionnaire ce qui peut expliquer certains écarts du fait que le contexte pandémique a évolué entre les printemps 2021 et 2022. Il est aussi possible que les personnes qui ont participé sont celles qui avaient une expérience particulière par rapport à la question de recherche (par exemple, certaines personnes étaient très favorables à l'enseignement à distance vu des conditions de santé propres alors que d'autres y voyaient une surcharge qui n'était compensée par aucun bénéfice pour la qualité de vie). Au moment des groupes de discussion, les gens avaient encore besoin de parler de ce qu'ils venaient de vivre comme bouleversements de leur activité de travail requérant un constant recadrage vers la portée de l'étude. Dans le même sens, plusieurs des personnes ayant participé aux groupes de discussion étaient aussi impliquées dans leur syndicat local leur conférant une perspective quelque peu distincte de participants.es par rapport à leur employeur. Enfin, le fait de trianguler la recension de littérature, les données qualitatives et les données quantitatives permet néanmoins de nuancer les biais que pourraient avoir un discours prédominant mais aussi d'identifier des mécanismes à l'œuvre expliquant certains résultats. De plus, le fait de souligner avec transparence ces écarts dans l'interprétation des données quantitatives et qualitatives constitue une force de l'étude et souligne l'importance de développer de nouveaux projets qui continueront d'alimenter les réflexions sur le bien-être au travail de ces acteurs et actrices essentiels.les du système d'éducation québécois

6. Conclusion

L'étude a mis en évidence une diversité d'expériences vécues en lien avec les transformations engendrées par la pandémie de COVID-19 au sein du personnel enseignant des niveaux collégial et universitaire. Cette crise n'est pas le premier bouleversement qu'a vécu le personnel enseignant et, à cet effet, des acteurs.trices du milieu ont soulevé que l'arrivée de l'intelligence artificielle sera peut-être l'objet de la prochaine source de polarisation au sein de ce milieu; certains.es y voyant un potentiel d'enrichissement dans le cadre de leur enseignement alors que d'autres y voient une menace à la pédagogie. Il importe donc de maintenir cette attention sur le travail des enseignants.es et continuer de documenter empiriquement leurs besoins et leurs ressources de sorte à alimenter de façon ininterrompue la réflexion et informer les actions afin de ne pas fragiliser davantage le bien-être des membres de ce métier central à notre société.

Références

Arksey, H. et O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>

Armstrong-Stassen, M. (2005). Coping With Downsizing: A Comparison of Executive-Level and Middle Managers. *International Journal of Stress Management*, 12(2), 117. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1072-5245.12.2.117>

Beaudoin, L. (2020). L'enseignement non présentiel Covid un jour, Covid toujours ? *Le bulletin socioprofessionnel du syndicat des professeurs et professeures de l'Université Laval*, 16.

Brennan, F. (2021). Technostress and Leadership: A case study in higher education during the COVID-19 crisis [Tempere University of Applied Sciences].

Chuang, H. H., Weng, C. Y. et Huang, F. C. (2015). A structure equation model among factors of teachers' technology integration practice and their TPCCK. *Computers & Education*, 86, 182-191. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.016>

Creswell, J. W., Plano Clark, V. et Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd edition. ed.). Los Angeles: Sage.

Derks, D., van Duin, D., Tims, M. et Bakker, A. B. (2015). Smartphone use and work-home interference: The moderating role of social norms and employee work engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(1), 155-177.

Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ). (2020). *Analyse de la formation à distance, constats en enjeux*. [Rapport]. FNEEQ-CSN. <https://fneeq.qc.ca/fr/publications-3/>

Gaudet, S., Marchand, I., Bourgeault, I., & Bujaki, M. (2020). Care, vulnérabilité et université: Enjeux de la carrière professorale au féminin. In S. Gaudet, S. Bourgault, & S. Cloutier (Eds.), *Éthiques de l'hospitalité, du don et du care: Actualité, regards croisés* (pp. 203–228). University of Ottawa Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv15d7xpz.12>

Janssen, O. (2001). Fairness perceptions as a moderator in the curvilinear relationships between job demands, and job performance and job satisfaction. *Academy of management journal*, 44(5), 1039-1050. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/3069447>

Jo, S. H. (2014). Teacher commitment: Exploring associations with relationships and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 43, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.004>

Lacroix, M. (2020). Après la pandémie : quelle université ? *Bulletin de liaison du syndicat des professeurs et professeures de l'Université du Québec à Montréal*, (313), 1-3.

Malouin-Lalonde, C. (2023). *La perception des attentes de connectivités et le conflit travail-vie personnelle: le rôle de protection des comportements de soutien du (de la) superviseur et*

pour la vie personnelle (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/view/creators/Malouin-Lalonde=3AClaude=3A=3A.html>

Maslach, C. et Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

Martin, A., Karanika-Murray, M., Biron, C., & Sanderson, K. (2016). The Psychosocial Work Environment, Employee Mental Health and Organizational Interventions: Improving Research and Practice by Taking a Multilevel Approach. *Stress and Health*, 32(3), 201-215. doi:10.1002/smi.2593

Statistique Canada. Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes (ESCC) - composante annuelle (2022). Récupéré de : https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Instr_f.pl?Function=assembleInstr&a=1&&lang=fr&Item_Id=1390243#qb1390293

Subbarayalu, A. V. et Al Kuwaiti, A. (2019). Quality of work life (QoWL) of faculty members in Saudi higher education institutions: A comparison between undergraduate medical and engineering program. *International Journal of Educational Management*, 33(4), 768-779. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2017-0311>

Valcour, M. (2007). Work-based resources as moderators of the relationship between work hours and satisfaction with work-family balance. *Journal of applied psychology*, 92(6), 1512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.6.1512>

Annexe A - Mots-clés utilisés pour l'appel de textes

Mots-clés permettant d'identifier... **lecturer OR academics OR faculty OR "higher education" OR scholar OR professor OR university OR cegep**

Personnel enseignant des Cégeps et Universités "chargé de cours" OU "maître d'enseignement" OU enseignant OU "corps professoral" OU "enseignement supérieur" OU université OU professeur OU cegep OU université OU pédagogie OU andragogie

AND/ET

Contexte d'enseignement non présentiel telework OR "remote work" OR flexwork OR "e-teaching" OR "online teaching" OR "e-work" OR "distance learning"

"COVID-19" OR pandemic OR coronavirus

télétravail OU "travail à distance" OU "enseignement à distance" OU "non-présentiel" OU "classe inversée" OU "en ligne"

pandémie OU "COVID-19" OU coronavirus

Conditions de travail "work conditions" OR "work design" OR "work context" OR "job conditions" OR "job design"

workload OR *load OR "work demands" OR "job demands" OR "job strain"

"conditions de travail" OU "contexte de travail" OU "conception du travail"

"charge de travail" OU charge OU surcharge OU "exigence de travail"

Conséquences sur le personnel enseignant wellbeing OR well-being OR "psychological health" OR "mental health" OR "physical health" OR depression OR burnout OR exhaustion OR distress OR stress* OR work-family OR work-life OR "quality of life" OR satisfaction OR commitment

dépression OU épuisement OU "épuisement professionnel" OU "détresse psychologique" OU "santé mentale" ou "santé psychologique" OU "santé physique" OU bien-être OU stress OU travail-famille OU "travail-vie personnelle" OU "qualité de vie" OU engagement OU satisfaction

Annexe B - Bases de données interrogées pour l'appel de textes

Discipline visée par les bases de données **Bases de données interrogées**

Bases de données en gestion / psychologie

ABI/Inform

PsychInfo

Business source complete (EBSCO)

Emerald

JSTOR

Bases de données en éducation

Cairn

Education Source

Repère

Érudit

ERIC

Teacher Reference Center

Annexe C - Sites consultés

Sites des fédérations syndicales

FQPPU : Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université

FNNEQ : Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec - regroupement cégep et université

FEC : Fédération des enseignantes et enseignants de Cégep (CSQ)

Sites des syndicats affiliés aux 3 différentes fédérations

SPPUQAR : Syndicat des professeurs et des professeures de l'Université du Québec à Rimouski

SCCC-UQO : Syndicat des chargées et chargés de cours de l'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

SEECD : Syndicat des enseignants et enseignantes du cégep de Drummondville

SEECV : Syndicat des enseignantes et enseignants du cégep de Victoriaville

SGPUM : Syndicat général des professeurs et professeures de l'Université de Montréal

Sites d'associations, de congrès et de conférences dans le secteur de l'éducation

Colloque international en éducation

EDRAC : Groupe international et interdisciplinaire: Éducation, Recherches et actualités (EDRAC)

Archive des documents sur l'Enseignement, l'Apprentissage et le développement institutionnel des cégeps et collèges du Québec

REFAD : Réseau d'enseignement francophone à distance

Annexe D – Références de la recension des écrits

Litt Grise Cegep

- Classe inversée et contexte à distance : processus de développement professionnel d'enseignant.e.s de biologie au collégial.* (s. d.). <https://colloque2021.crifpe.ca/fr/papers/details/1158>
- COVID-19: stress, anxiété et surcharge de travail chez les profs du cégep | L'actualité.* (s. d.). https://lactualite.com/actualites/covid-19-stress-anxiete-et-surcharge-de-travail-chez-les-profs-du-cegep/?fbclid=IwAR3nCr7Oqo7A8laW2de_wzAIKV51nkyWi6JuR3_Re6Mo4ZXz4uuVDVNS08U
- Enseignement à distance dans les cégeps | ICEA.* (s. d.). <https://icea.qc.ca/fr/actualites/enseignement-%C3%A0-distance-dans-les-c%C3%A9geps>
- Le gouvernement de la CAQ écoute-t-il les femmes ?* (2021, 8 mars). Fédération des enseignantes et enseignants de CEGEP (FEC-CSQ). <https://fec.lacsq.org/2021/03/08/le-gouvernement-de-la-caq-ecoute-t-il-les-femmes/>
- Quand les profs... COURRIEL.* (s. d.). <http://www.specs-csn.qc.ca/site-com/qlp/2020-2021/2020-12-01/index.html#Resultats>
- Questionnaire sur le portrait du développement professionnel (Performa).* (2021). <http://seecv.ca/2021/01/25/questionnaire-sur-le-portrait-du-developpement-professionnel-performa-avis-de-la-fec-sur-le-questionnaire-envoyee-par-la-direction-des-etudes-la-semaine-derniere/>
- (2020). Des ressources en appui aux profs de cégep. *FNEEQ*. <https://fneeq.qc.ca/fr/84480-2/>
- (S. d.). Détérioration des conditions de travail dans les cégeps | Syndicat des enseignantes et enseignants du Cégep de Drummondville. <https://www.seecd.org/2021/03/02/deterioration-des-conditions-de-travail-dans-les-cegeps/>
- (S. d.). Enseignement au collégial en temps de COVID : « On fonce tout droit dans un mur! ». *FNEEQ*. <https://fneeq.qc.ca/fr/enseignement-au-collegial-en-temps-de-covid-on-fonce-tout-droit-dans-un-mur/>
- (S. d.). Enseignement en temps de COVID : les profs de cégep réclament l'amélioration des conditions d'apprentissage. *FNEEQ*. <https://fneeq.qc.ca/fr/enseignement-en-temps-de-covid-les-profs-de-cegep-reclament-lamelioration-des-conditions-dapprentissage/>

Litt Grise Non-Spécifique

- Cours à distance: avis partagés chez les enseignants au niveau postsecondaire.* (2021, 22 janvier). Le Soleil. <https://www.lesoleil.com/actualite/covid-19/cours-a-distance-avis-partages-chez-les-enseignants-au-niveau-postsecondaire-61ad4be1c2083bf94b2e07bdd137e8d7>
- Early journal submission data suggest COVID-19 is tanking women's research productivity.* (s. d.). <https://www.insidehighered.com/news/2020/04/21/early-journal-submission-data-suggest-covid-19-tanking-womens-research-productivity>
- Faculty open up about mental health under the COVID-19 pandemic.* (s. d.). Chemical & Engineering News. <https://cen.acs.org/careers/diversity/Faculty-open-mental-health-under/98/i19>

Pries, J., Herscher, A., Campbell, H., Mattern, S., Moore, E., Grønbaek Hansen, R., Steiner, F., Roddier, M., Schor, M., Silver, S., Davis, C. et Ursprung, P. (2020). Field Notes on Pandemic Teaching: 3. *Places Journal*. <https://doi.org/10.22269/200416>
What (Some) Faculty Are Saying about the Shift to Remote Teaching and Learning. (s. d.). <https://er.educause.edu/blogs/2020/5/what-some-faculty-are-saying-about-the-shift-to-remote-teaching-and-learning>

Litt Grise Uni

88e Congrès de l'Acfas | Colloque 451 - Regards multidisciplinaires sur le travail des professeures et professeurs d'université. (s. d.). Acfas.

<https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/88/400/451/c>

Beaudoin, L. (2020). L'ENSEIGNEMENT NON PRÉSENTIEL COVID UN JOUR, COVID TOUJOURS? *Le bulletin socioprofessionnel du syndicat des professeurs et professeures de l'Université Laval*, 16.

Brisson, G. (s. d.). *Quoi de neuf dans la démarche de promotion à la catégorie IV?*, 2.

Classe inversée et contexte à distance : processus de développement professionnel d'enseignant.e.s de biologie au collégial. (s. d.).

<https://colloque2021.crifpe.ca/fr/papers/details/1158>

COVID-19/ Communiqué no 13 : Sondage sur l'enseignement en temps de pandémie — 1er de 2. https://app.cyberimpact.com/newsletter-view-online?ct=a8pmbUdB4B90yHxQiQZTYkEcGh3RpnTDhXUomTXzqPXxLO_XSgwoO3qNgOCamkIAxsh57sodASLo0LP3knx0pw~~

COVID-19/ Communiqué no 15 : Sondage sur l'enseignement en temps de pandémie — 2e de 2. https://app.cyberimpact.com/newsletter-view-online?ct=PBXfV6IcRdFZ4mDZK_Uu775F2DuAbtc65Vp5WyTRMIFjZymoF1k3JfwvQcFGJS9McQmeOL1G49RVMgxLYk_nEQ~~

Dumas, M. (s. d.). L'université en temps de pandémie | Le Devoir. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/bis/587136/l-universite-en-temps-de-pandemie>

Infolettre du Syndicat des professeures et professeurs enseignants de l'UQAM – 25 février 2021. (s. d.). SPPEUQAM. <https://sppeuqam.org/infolettre/infolettre-du-syndicat-des-professeures-et-professeurs-enseignants-de-luqam-25-fevrier-2021-2/>

Info-STTTU du 5 mai 2020. (s. d.). Syndicat des tuteurs et tutrices de la Télé-Université Montréal-Québec. <http://stttu.ca/2020/05/13/info-stttu-du-5-mai-2020/>

Lacroix, M. (s. d.). Après la pandémie : quelle université ? *BULLETIN DE LIAISON DU SYNDICAT DES PROFESSEURS ET PROFESSEURES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL*, (313), 18.

Lacroix, M. et Gaudreau, L. (s. d.). *BULLETIN DE LIAISON DU SYNDICAT DES PROFESSEURS ET PROFESSEURES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL*, (312), 12.

Mesli, S. (s. d.). *L'enseignement en mode non-présentiel en contexte de pandémie*, 9.

Munroe, I. (2021, 1^{er} juin). L'héritage de la dernière année en matière de mode de prestation des cours. *Affaires universitaires*.

<https://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/lheritage-de-la-derniere-annee-en-matiere-de-mode-de-prestation-des-cours/>

Pleau, J. (s. d.). *La Ligne générale express novembre 2020*, 1.

SPPTU |, par. (2020, 14 avril). Surcharge et précarisation des mères qui choisissent la profession universitaire. *Syndicat des professeures et des professeurs de la Télé-université*.

<https://spptu.telug.ca/surcharge-precarisation-meres-choisissent-profession-universitaire/>

- SPUQO. (2020, 14 décembre). *Pas de lettre d'entente pour l'hiver 2021 : la direction refuse de reconnaître la surcharge de travail associée à la COVID-19*. SPUQO.
<https://spuqo.com/2020/12/14/pas-de-lettre-dentente-pour-lhiver-2021-la-direction-refuse-de-reconnaitre-la-surcharge-de-travail-associee-a-la-covid-19/>
- Viglione, G. (2020). Are women publishing less during the pandemic? Here's what the data say. *Nature*, 581(7809), 365-366. <https://doi.org/10.1038/d41586-020-01294-9>
- (2021, 23 février). Participez au sondage de la FNEEQ sur l'enseignement en temps de COVID-19. *sccc-uqo.ca*. <https://www.sccc-uqo.ca/2021/02/23/participez-au-sondage-de-la-fneeq-sur-lenseignement-en-temps-de-covid-19/>
- (S. d.). Pour un enseignement universitaire de qualité à l'UQAM. *FNEEQ*.
<https://fneeq.qc.ca/fr/pour-un-enseignement-universitaire-de-qualite-a-luqam/>
- (S. d.). Vingtième édition de la Journée nationale des chargées et chargés de cours. *FNEEQ*.
<https://fneeq.qc.ca/fr/vingtieme-edition-de-la-journee-nationale-des-chargees-et-chargees-de-cours/>

Litt Sc. Non Spécifique

- Al Damen, T. M. (2020). The Effectiveness of Teacher Electronic Feedback in Asynchronous Teaching: A Case Study of Foundation Students at Sultan Qaboos University. *Arab World English Journal*, 64-83. <https://doi.org/10.24093/awej/MEC2.5>
- Ansari, K. A., Farooqi, F., Khan, S. Q., Alhareky, M., Trinidad, M. A. C., Abidi, T. et Muzahed. (2021). Perception on Online Teaching and Learning Among Health Sciences Students in Higher Education Institutions during the COVID-19 Lockdown – Ways to Improve Teaching and Learning in Saudi Colleges and Universities. *F1000Research*, 10. <https://doi.org/10.12688/f1000research.28178.1>
- Boyer-Davis, S. (2020). Technostress in Higher Education: An Examination of Faculty Perceptions Before and During the Covid-19 Pandemic. *Journal of Business & Accounting*, 13(1), 42-58.
- Cutri, R. M., Mena, J. et Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 523-541. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1815702>
- Dempsey, A., Lanzieri, N., Luce, V., de Leon, C., Malhotra, J. et Heckman, A. (2021). Faculty respond to covid-19: Reflections-on-action in field education. *Clinical Social Work Journal*, No Pagination Specified-No Pagination Specified.
<https://doi.org/10.1007/s10615-021-00787-y>
- Flynn, S. et Noonan, G. (2020). Mind the Gap: Academic Staff Experiences of Remote Teaching During the COVID-19 Emergency. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 12(3), 1-19.
- Gupta, S., Dabas, A., Swarnim, S. et Mishra, D. (2021). Medical education during COVID-19 associated lockdown: Faculty and students' perspective. *Medical Journal Armed Forces India*, 77, S79-S84. <https://doi.org/10.1016/j.mjafi.2020.12.008>
- Guy, B. et Arthur, B. (2020). Academic motherhood during COVID-19: Navigating our dual roles as educators and mothers. *Gender, Work & Organization*, 27(5), 887-899.
<https://doi.org/10.1111/gwao.12493>
- Hodges, C. B. |Fowler. (2020). The COVID-19 Crisis and Faculty Members in Higher Education: From Emergency Remote Teaching to Better Teaching through Reflection. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1), 118-122.
- Inciso, A. A. C. (2021). Higher Education during COVID-19 Pandemic: Distance Education and Online Learning. *Distance Education and Online Learning*, 70(1), 1-6.

- Jámbor, Z., Freund, A. et Nagy, J. (2020). Are We Ready to Distance Learning? Experiences of Distance Learning in Operations and Supply Chain Management-Focused Higher Education. *Proceedings of International Scientific Conference Business Logistics in Modern Management*, 375-384.
- Johnson, N., Veletsianos, G. et Seaman, J. (2020). U.S. Faculty and Administrators' Experiences and Approaches in the Early Weeks of the COVID-19 Pandemic. *Online Learning*, 24(2), 6-21. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i2.2285>
- Kohnke, L. et Moorhouse, B. L. (2021). Adopting hyflex in higher education in response to covid-19: Students' perspectives. *The Journal of Open and Distance Learning*, No Pagination Specified-No Pagination Specified. <https://doi.org/10.1080/02680513.2021.1906641>
- McMURTRIE, B. (2020). The Pandemic Is Dragging On: Professors Are Burning Out. *Chronicle of Higher Education*, 67(7), 10-14.
- Parlak, S., Celebi Cakiroglu, O. et Oksuz Gul, F. (2021). Gender roles during covid-19 pandemic: The experiences of turkish female academics. *Gender, Work and Organization*, 1-23. <https://doi.org/10.1111/gwao.12655>
- Sangwan, A., Sangwan, A. et Punia, P. (2021). Development and Validation of an Attitude Scale towards Online Teaching and Learning for Higher Education Teachers. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 65(2), 187-195. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00561-w>
- Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J. et Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers in Human Behavior*, 118, N.PAG-N.PAG. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106675>
- Shenoy, V., Mahendra, S. et Vijay, N. (2020). *COVID 19 – Lockdown: Technology Adaption, Teaching, Learning, Students Engagement and Faculty Experience*, 6.
- Sia, J. K.-M. et Adamu, A. A. (2020). Facing the unknown: pandemic and higher education in Malaysia. *Asian Education and Development Studies*, world. <https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2020-0114>

Litt Sc. Uni

- Abdulrahim, H. et Mabrouk, F. (2020). COVID-19 and the Digital Transformation of Saudi Higher Education. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 291-306. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3895768>
- AbuJarour, S., Ajjan, H., Fedorowicz, J. et Owens, D. (2021). How Working from Home during COVID-19 Affects Academic Productivity. *Communications of the Association for Information Systems*, 48(8), 55-64. <https://doi.org/10.17705>
- Adarmouch, L., Sebbani, M. et Amine, M. (2020). Research Activity among Academic Medical Staff during the COVID-19 Pandemic in Marrakesh. *Education Research International*, 1-6. <https://doi.org/10.1155/2020/6648406>
- Ahmed, A., Altafurrehman et Ikram Khan, A. (2020, 7 mai). *Report on Online Teaching and Learning Amid COVID-19* (ID 3646414) [SSRN Scholarly Paper]. Social Science Research Network. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3646414>
- Akyildiz, D. et Durna, S. (2021). Determining the research status and coronavirus anxiety scores of academics during the flexible working arrangements initiated after the COVID-19 pandemic. *Journal of Taibah University Medical Sciences*. <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2021.01.005>
- Al, S. H. A. et. (2021). E-Learning in Higher Education and Covid-19 Outbreak: Challenges and Opportunities. *Psychology and Education Journal*, 58(2), 38-43. <https://doi.org/10.17762/pae.v58i2.1054>

- Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A. et Odinkaya, M. (2020). Challenges and Opportunities for Russian Higher Education amid COVID-19: Teachers' Perspective. *Education Sciences*, 10(12), 368. <https://doi.org/10.3390/educsci10120368>
- Alzoun, D. M. S. (2021). Attitudes of Faculty Members at the University of Jordan towards Using the Blended Learning in Teaching and its Difficulties in Light of the COVID19 Pandemic. *Psychology and Education Journal*, 58(3), 814-831. <https://doi.org/10.17762/pae.v58i3.3015>
- Arora, R. G. et Chauhan, A. (2021). Faculty perspectives on work from home: Teaching efficacy, constraints and challenges during COVID' 19 lockdown. *Journal of Statistics and Management Systems*, world. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09720510.2021.1875567>
- Asgher, T. et Hanif, A. (2021). Exploring the Impact of Online Teaching Method on Higher Education during COVID-19 Pandemic: Students' and Teachers' Perspective. *Research Journal of Social Sciences and Economics Review*, 2(1), 120-134. [https://doi.org/10.36902/rjsser-vol2-iss1-2021\(120-134\)](https://doi.org/10.36902/rjsser-vol2-iss1-2021(120-134))
- Boncori, I. (2020). The Never-ending Shift: A feminist reflection on living and organizing academic lives during the coronavirus pandemic. *Gender, Work & Organization*, 27(5), 677-682. <https://doi.org/10.1111/gwao.12451>
- Brennan, F. (2021). *Technostress and Leadership: A case study in higher education during the COVID-19 crisis* [Tempere University of Applied Sciences].
- Caliskan, S., Kurbanov, R. A., Platonova, R. I., Ishmuradova, A. M., Vasbieva, D. G. et Merenkova, I. V. (2020). Lecturers Views of Online Instructors about Distance Education and Adobe Connect. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(23), 145-157. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i23.18807>
- Chang, C.-L. et Fang, M. (2020). E-Learning and Online Instructions of Higher Education during the 2019 Novel Coronavirus Diseases (COVID-19) Epidemic. *Journal of Physics: Conference Series*, 1574(1), 012166. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1574/1/012166>
- Charoensukmongkol, P. et Phungsoonthorn, T. (2020). The effectiveness of supervisor support in lessening perceived uncertainties and emotional exhaustion of university employees during the covid-19 crisis: The constraining role of organizational intransigence. *Journal of General Psychology*, No Pagination Specified-No Pagination Specified. <https://doi.org/10.1080/00221309.2020.1795613>
- Cutri, R. M., Mena, J. et Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 523-541. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1815702>
- Daumiller, M., Rinas, R., Hein, J., Janke, S., Dickhäuser, O. et Dresel, M. (2021). Shifting from face-to-face to online teaching during COVID-19: The role of university faculty achievement goals for attitudes towards this sudden change, and their relevance for burnout/engagement and student evaluations of teaching quality. *Computers in Human Behavior*, 118, N.PAG-N.PAG. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106677>
- Debeş, G. (2021). Distance learning in higher education during the COVID-19 pandemic: advantages and disadvantages: Distance learning in higher education during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1109-1118.
- Didou Aupetit, S. (2020). Enseignement à distance et inégalités au Mexique : les limites de la continuité éducative. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(2), 104-121. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-11>
- El Firdoussi, S., Lachgar, M., Kabaili, H., Rochdi, A., Goujdami, D. et El Firdoussi, L. (2020). Assessing Distance Learning in Higher Education during the COVID-19 Pandemic. *Education Research International*, 2020, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2020/8890633>

- Godoi, M. R., Kawashima, L. B., Gomes, L. de A. et Caneva, C. (2021). Les défis et les apprentissages des formateurs d'enseignants d'éducation physique pendant la pandémie de COVID-19 au Brésil. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 5-20. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-03>
- Gottenborg, E., Yu, A., Naderi, R., Keniston, A., McBeth, L., Morrison, K., Schwartz, D. et Burden, M. (2020, 18 novembre). *The Personal and Professional Impact of COVID-19 on Faculty and Staff at an Academic Institution and a Blueprint for the Future: A Multi-Methods Study* [preprint]. In Review. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-106319/v1>
- Hüttel, H. et Gnaur, D. (2020). How Higher Education Adapted to Online Teaching at Aalborg University After COVID-19: Experiences and Perspectives. European Conference on e-Learning. <https://doi.org/10.34190>
- Jung, J., Horta, H. et Postiglione, G. A. (2021). Living in uncertainty: the COVID-19 pandemic and higher education in Hong Kong. *Studies in Higher Education*, 46(1), 107-120. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859685>
- Junus, K., Santoso, H. B., Putra, P. O. H., Gandhi, A., Siswantining, T. et Edirisingha, P. (2021). Lecturer Readiness for Online Classes during the Pandemic: A Survey Research. *Education Sciences*, 11(3), 139-139. <https://doi.org/10.3390/educsci11030139>
- Kegley, M. D., Redmon, A., Wortylko, L. et Widdig, M. (2021). Navigating COVID-19 and the Overnight Transition to Online Teaching: Multidisciplinary Business Faculty Narratives Address the Challenges in Closing the Transactional Distance and Creating a Sense of Community for Students Using Online Active Learning St. *The Journal for Research and Practice in College Teaching*, 6(1), 1-27.
- Martin, P., Gebeil, S., Filippi, P.-A. et Félix, C. (2021). Impact des usages numériques préexistants des enseignants du supérieur face à l'impératif de l'enseignement à distance en période de confinement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 170-183. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-15>
- Moja, T. (2021). National and institutional responses – reimagined operations – pandemic disruptions and academic continuity for a global university. *Studies in Higher Education*, 46(1), 19-29. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859688>
- Mouchantaf, M. (2020). The COVID-19 Pandemic: Challenges Faced and Lessons Learned Regarding Distance Learning in Lebanese Higher Education Institutions. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(10), 1259. <https://doi.org/10.17507/tpls.1010.11>
- Müller, A. M., Goh, C., Lim, L. Z. et Gao, X. (2021). COVID-19 Emergency eLearning and Beyond: Experiences and Perspectives of University Educators. *Education Sciences*, 11(1), 19-19. <https://doi.org/10.3390/educsci11010019>
- Nasri, N., Mohd Rahimi, N., Mohamad Nasri, N. et Abd Talib, M. A. (2021). Longitudinal impact of covid-19 pandemic on university researchers' psychosocial trajectories. *Journal of Loss and Trauma*, No Pagination Specified-No Pagination Specified. <https://doi.org/10.1080/15325024.2021.1894790>
- Ohadomere, O. et Ogamba, I. K. (2021). Management-led interventions for workplace stress and mental health of academic staff in higher education: A systematic review. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, 16(1), 67-82. <https://doi.org/10.1108/JMHTEP-07-2020-0048>
- Parlak, S., Celebi Cakiroglu, O. et Oksuz Gul, F. (2021). Gender roles during covid-19 pandemic: The experiences of turkish female academics. *Gender, Work and Organization*, 1-23. <https://doi.org/10.1111/gwao.12655>
- Paudel, P. (2021). Online Education: Benefits, Challenges and Strategies During and After COVID-19 in Higher Education. *International Journal on Studies in Education*, 3(2), 70-85. <https://doi.org/10.46328/ijonse.32>

- Plummer, L., Belgen Kaygısız, B., Pessoa Kuehner, C., Gore, S., Mercurio, R., Chatiwala, N., Naidoo, K. et Gamage, K. (2021). Teaching Online during the COVID-19 Pandemic: A Phenomenological Study of Physical Therapist Faculty in Brazil, Cyprus, and The United States. *Education Sciences*, 11(3), 130-130. <https://doi.org/10.3390/educsci11030130>
- Refae, G. A. E., Kaba, A. et Eletter, S. (2021). Distance learning during COVID-19 pandemic: satisfaction, opportunities and challenges as perceived by faculty members and students. *Interactive Technology and Smart Education*, world. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0128>
- Rguig, S. et Tribak, O. (2020). Emergency Remote Learning in Higher Education during COVID-19 Era: Students and Professors' Experiences | Linguistic Forum - A Journal of Linguistics. *A journal of Linguistics by MARS*, 2(4), 14-21.
- Rodriguez, G., Monteleone, R., Munandar, V. D. et Bumble, J. L. (2021). Blurring the Boundaries: Reflections From Early Career Faculty During the COVID-19 Era. *Intellectual & Developmental Disabilities*, 59(1), 1-6. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-59.1.1>
- Said-Hung, E., Garzón-Clemente, R. et Marcano, B. (2020). Ibero-american higher education institutions facing covid-19. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, No Pagination Specified-No Pagination Specified. <https://doi.org/10.1080/10911359.2020.1842835>
- Sangwan, A., Sangwan, A. et Punia, P. (2021). Development and Validation of an Attitude Scale towards Online Teaching and Learning for Higher Education Teachers. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 65(2), 187-195. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00561-w>
- Tejedor, S., Cervi, L., Pérez-Escoda, A., Tusa, F. et Parola, A. (2021). Higher Education Response in the Time of Coronavirus: Perceptions of Teachers and Students, and Open Innovation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 7(1), 43. <https://doi.org/10.3390/joitmc7010043>
- Terrien, P. et Güsewell, A. (2021). Continuité pédagogique et enseignement à distance dans l'enseignement supérieur musical. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 139-156. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-13>
- Tuma, F., Nassar, A. K., Kamel, M. K., Knowlton, L. M. et Jawad, N. K. (2021). Students and faculty perception of distance medical education outcomes in resource-constrained system during COVID-19 pandemic. A cross-sectional study. *Annals of Medicine and Surgery*, 62, 377-382. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2021.01.073>
- Utoft, E. H. (2020). « All the single ladies » as the ideal academic during times of COVID-19? *Gender, Work & Organization*, 27(5), 778-787. <https://doi.org/10.1111/gwao.12478>
- VanLeeuwen, C. A., Veletsianos, G., Johnson, N. et Belikov, O. (2021). Never-ending repetitiveness, sadness, loss, and “juggling with a blindfold on:” Lived experiences of Canadian college and university faculty members during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.13065>
- Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C. et Goodall, J. (2021). COVID-19 and digital disruption in UK universities: afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education (00181560)*, 81(3), 623-641. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>
- Yildirim, T. M. et Eslen-Ziya, H. (2020). The differential impact of covid-19 on the work conditions of women and men academics during the lockdown. *Gender, Work and Organization*, No Pagination Specified-No Pagination Specified. <https://doi.org/10.1111/gwao.12529>
- Zeeshan, M., Chaudhry, D. A. G. et Khan, S. E. (2020). Pandemic Preparedness and Techno Stress among Faculty of DAIs in Covid-19. *sjesr*, 3(2), 383-396. [https://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss2-2020\(383-396\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss2-2020(383-396))

Annexe E - Guide d'entretien pour les groupes de discussion

Objectifs du groupe de discussion (pour l'animatrice)

- Identifier et comprendre comment les ressources individuelles, interpersonnelles et organisationnelles influencent l'expérience d'enseignement (présentiel, non présentiel ou hybride) qui a été transformée par la pandémie.
- Formuler des pistes de solution en regard des besoins, en termes de santé physique et mentale ainsi que de développement de compétences du personnel enseignant

Thèmes	Questions et sous-questions (relances)
Introduction	<ul style="list-style-type: none">• Présentation de l'animation et présentation brève du projet• Présentation du déroulement du groupe de discussion (Invitation à s'exprimer librement, enjeux éthiques, enregistrement, etc.)
Faire connaissance autour du travail	Histoire de faire de connaissance, nous allons faire un premier tour de table où je vous inviterais à: <ol style="list-style-type: none">1. vous nommer,2. indiquer l'établissement où vous enseignez, votre poste ainsi que les sujets que vous enseignez3. le format des cours que vous enseignez en ce moment (synchrone, asynchrone, présentiel, à distance)
Vos perceptions des transformations du travail post-pandémie	<p>J'aimerais maintenant vous entendre sur les aspects de votre travail qui ont le plus changé dans votre tâche d'enseignement à cause de la pandémie ...</p> <p>Que ce soit par rapport :</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>aux pratiques d'enseignement</i>• <i>aux relations avec les étudiants.es, avec vos collègues, d'autres acteurs.trices de votre établissement</i>• <i>à votre charge de travail</i> <p>Comment ces transformations de l'enseignement touchent d'autres composantes de votre travail?</p> <p>Relances</p>

Thèmes	Questions et sous-questions (relances)
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>GROUPE UNIVERSITÉ : sur la recherche? les services à la collectivité? d'autres implications?</i> • <i>GROUPE COLLÉGIAL : des tâches départementales et collectives? des activités de recherche? des services professionnels (173 heures)?</i>
Ressources	<p>Nous allons maintenant aborder la question des ressources qui jouent un rôle de soutien pour faire face à ces transformations. Plus spécifiquement, quelles ressources vous permettent de faire face à ces transformations ?</p> <p>Relances</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Comment votre établissement vous aide-t-il? (en termes de services ou de besoins matériels/équipements)</i> - <i>Comment vos collègues vous soutiennent?</i> <p>Différents acteurs peuvent être des ressources dans votre expérience de la pandémie, qu'on pense à votre syndicat, votre direction, le ministère. Comment vous sentez-vous soutenus par l'un ou l'autre?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Relances ○ <i>Par exemple, comment sentez-vous que les clauses de la convention collective aident, nuisent?</i> ○ <i>Comment percevez-vous le rôle de votre syndicat face aux transformations de votre travail?</i> ○ <i>Comment se passe la cascade d'information entre les différents paliers (ex. traduction des annonces gouvernementales en directives organisationnelles)</i> - <i>Quelles sont vos autres sources de soutien (autres départements? votre entourage, votre famille)?</i> <p>Ces ressources sont-elles suffisantes?</p> <p>Relances</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Que faites-vous pour combler ce qu'il vous manque (formation, appel à l'aide à des collègues, autodidacte, réseaux sociaux, etc.)?</i>

Thèmes	Questions et sous-questions (relances)
	<p>Avez-vous des exemples de réussite ou « bons coups » pendant cette période?</p> <p>Relances</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Par exemple, une expérience vécue avec des étudiants? des collègues?</i> - <i>Par rapport à votre travail d'enseignement lui-même?</i> <p>Avez-vous développé de nouvelles compétences ?</p> <p>Relances</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sur le plan technologique, pédagogique, interpersonnel, etc.</i> - <i>Comment ces compétences vous serviront-elles dans le futur ?</i>
Besoins à venir	<p>Le dernier aspect que je souhaite aborder avec vous demande de vous projeter un peu dans l'avenir. De quoi auriez-vous besoin pour accomplir vos tâches d'enseignement? Quelles ressources seraient nécessaires pour vous soutenir dans vos tâches d'enseignement?</p> <p>Relances</p> <p><i>Par rapport</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>À vos conditions de travail</i> - <i>Aux interactions avec les étudiants.es, avec vos collègues, votre établissement, votre syndicat</i> - <i>À votre santé physique et mentale</i> - <p>Quelles compétences aimeriez-vous développer? Ou quelles compétences sont nécessaires pour faire face aux transformations du travail d'enseignement?</p> <p>Relances</p> <p><i>Dans quelles conditions?</i></p> <p>Comment percevez-vous le futur de l'enseignement (selon le groupe – universitaire ou collégial) ? Avez-vous des recommandations à faire? Quelles améliorations seraient nécessaires?</p>

Thèmes	Questions et sous-questions (relances)
	<p>Relances</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Méthodes d'enseignement?</i> • <i>Votre attitude face à l'enseignement ?</i> • <i>Votre progression de carrière?</i> • <i>Les autres tâches qui vous occupent?</i>
Conclusion	<p>Aimeriez-vous ajouter autre chose? Présentation des prochaines étapes du projet de recherche Remerciements et vérification de l'état des personnes</p>

Annexe F – Questionnaire en ligne

Enseigner au cégep et à l'université dans un contexte transformé par la pandémie : vos ressources? vos besoins?

Il y a 45 questions dans ce questionnaire.

Consentement

https://sondage.uqam.ca/admin/printablesurvey/sa/index/surveyid/796324_1/16



The banner features a large graphic on the left showing a clock face with the number '20' and the text 'EN MOINS DE MINUTES'. To the right, the title 'TRANSFORMATIONS DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL ET UNIVERSITAIRE' is displayed in bold. Below the title, it says 'Complétez cette enquête scientifique axée sur vos besoins'. At the bottom, there are logos for 'fneeq', 'CSN', 'UQAM Service aux collectivités', and 'CRSH SSH'.

Nous sollicitons votre collaboration dans le cadre d'un projet de recherche qui s'intéresse à vos besoins actuels en lien avec la poursuite de vos activités d'enseignement dans des conditions favorables à la santé physique et mentale. L'objectif de cette recherche est de comprendre comment les ressources individuelles, interpersonnelles et organisationnelles influencent l'expérience de l'enseignement (non présentiel, présentiel et autres modes) et de formuler des pistes de solution en regard des besoins du personnel enseignant.

Ce questionnaire est d'une durée approximative de 15 minutes.

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. Si jamais vous éprouvez des émotions désagréables ou un inconfort en complétant le sondage, vous pouvez communiquer 24h/24h, sept jours sur sept et en toute confidentialité avec un professionnel de la santé de votre programme d'aide aux employés.

Votre participation à ce projet est volontaire. Vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans vous justifier. Les données recueillies sont anonymes et ne permettront en aucun temps de vous identifier. Elles seront traitées dans leur globalité et seront détruites de façon sécuritaire après 5 ans.

En complétant le sondage et si vous le souhaitez, vous serez invité.e à participer au tirage de 10 cartes-cadeaux d'une valeur de 50\$.

Chercheuses : Mélanie Trottier trottier.melanie@uqam.ca et Mélanie Lefrançois lefrancois.melanie@uqam.ca

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) de l'UQAM a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant.e à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, et dont vous aimeriez parler avec une personne ne faisant pas partie de l'équipe de recherche, vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité à ciereh@uqam.ca ou avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM au 514 987- 3151 ou à protectriceuniversitaire@uqam.ca.

En partenariat avec : la Confédération des syndicats nationaux (CSN), la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN) et la Fédération des professionnelles (FP-CSN) avec l'appui financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et le soutien du Service aux collectivités de l'UQAM.

Votre collaboration au projet est essentielle et l'équipe de recherche tient à vous remercier.

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

*Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

J'accepte de participer à l'étude

Je refuse de participer à l'étude

Affiliation syndicale

Indiquez votre affiliation syndicale à la FP-CSN (SPUQ ou SPUQO)

ou

à la FNEEQ-CSN ([cliquez ici pour vérifier votre affiliation au regroupement cegep](#) ; [cliquez ici pour vérifier votre affiliation au regroupement universitaire](#) ; ou vérifiez si votre établissement fait partie du regroupement privé parmi la liste suivante : André-Grasset, Jean-de-Brébeuf, Lasalle, ITHQ, Notre-Dame-de-Foy, Nouvelles-Frontières, Teccart, Marianopolis, Stanislas, Centennial, Institut de technologie agroalimentaire)

* Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

FP-CSN (SPUQ, SPUQO)

FNEEQ-CSN (pour voir les établissements affiliés, consultez les hyperliens et la liste d'établissements privés plus haut) Autre

Retraite ou arrêt de travail

Êtes-vous à la retraite ou en arrêt de travail prolongé depuis mars 2020?

* Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes : Oui - Non (si oui – message de sortie « Pour tenir compte de l'impact de la pandémie de COVID-19, toutes les personnes retenues doivent avoir été en poste après mars 2020. Nous vous remercions de votre intérêt pour le projet de recherche. Nous vous remercions de votre intérêt pour le projet de recherche. »

Vos besoins actuels liés aux pratiques d'enseignement

A quel point souhaitez-vous avoir davantage d'autonomie individuelle dans le choix des modalités d'enseignement pour vos cours (présentiel, à distance, comodal...) ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Pas du tout - Un peu - Moyennement - Beaucoup - Énormément

Depuis la pandémie, j'utilise davantage d'outils technologiques dans mon enseignement pour... Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord, ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Je n'enseignais pas avant la pandémie
enseigner aux étudiant.es	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
évaluer les étudiant.es	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
communiquer avec les étudiant.es	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Veuillez indiquer dans quelle mesure les affirmations suivantes correspondent à votre situation. J'ai besoin de développer des compétences technopédagogiques pour... Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord, ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
développer/adapter des contenus de cours ou des stratégies d'enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
développer/adapter les évaluations des apprentissages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
communiquer avec les étudiants.es	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires: Veuillez écrire votre réponse ici (case pour répondre)

La transformation de votre travail au quotidien

Diriez-vous que les transformations de votre travail amenées par la pandémie ont engendré des gains de temps? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Pas du tout- Un peu – Moyennement – Beaucoup – Énormément - Je n'enseignais pas avant la pandémie

J'ai employé ces gains de temps à...

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord, ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
d'autres tâches liées au travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des tâches liées à vos responsabilités personnelles/familiales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des activités personnelles (loisirs, sports, activités...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
du bénévolat ou tout autre forme d'engagement communautaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si vous avez employé ces gains de temps à autre chose, précisez ici : Veuillez écrire votre réponse ici (case ouverte)

Dans votre entourage

Actuellement, je sens que... Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord, ni en accord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
mes collègues ont confiance en moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mes collègues comprennent comment je me sens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mes collègues apprécient mes efforts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mes collègues sont respectueux.ses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mes collègues sont prêts.es à m'aider	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Globalement, depuis la pandémie... Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Grandement détériorées	Détériorées	N'ont pas été modifiées	Améliorées	Grandement améliorées
mes relations avec mes collègues se sont...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mes relations avec les étudiants.es se sont...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mes relations avec mon employeur se sont...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mes relations avec mon syndicat se sont...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires: Veuillez écrire votre réponse ici (case ouverte)

Votre travail au quotidien

Nous vous demandons maintenant de penser à votre quotidien au travail incluant l'ensemble de vos tâches...

Au quotidien... Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
je sens que je travaille trop fort	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
le nombre de tâches à faire excède le temps dont je dispose	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la quantité de travail que j'ai à faire ne me permet pas de bien faire mon travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je sens que je n'ai pas le contrôle sur mon travail en raison du nombre de demandes que je reçois en même temps	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dans le cadre de mon travail, mon employeur... Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord, ni en accord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
accorde de l'importance à ma participation dans les processus de prise de décision	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
me procure un environnement de travail sain de sorte que je ne suis pas exposé.e à des enjeux de santé PSYCHOLOGIQUE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
me procure un environnement de travail sain de sorte que je ne suis pas exposé.e à des enjeux de santé PHYSIQUE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

À quel point auriez-vous besoin...

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Énormément
d'une attribution des tâches adéquate en regard de vos habiletés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'une répartition équitable des tâches entre les collègues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'une attribution des tâches qui prend en considération votre charge de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires: Veuillez écrire votre réponse ici (case ouverte)

Votre articulation travail-vie personnelle/familiale

Dans le cadre de mon travail, je sens... Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord, ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
que mes collègues s'attendent à ce que je réponde aux communications professionnelles sur mon temps personnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
que mes étudiants.es s'attendent à ce que je réponde aux communications professionnelles sur mon temps personnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

que mon employeur s'attend à ce que je réponde aux communications professionnelles sur mon temps personnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Dans mon établissement, il y a des mesures ou politiques pour séparer le travail de la vie personnelle/familiale
 Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Tout à fait en désaccord - Plutôt en désaccord - Ni en désaccord, ni en accord - Plutôt d'accord - Tout à fait d'accord - Je ne sais pas

Mon employeur devrait favoriser une frontière plus claire entre ma carrière et ma vie personnelle/familiale
 Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Tout à fait en désaccord - Plutôt en désaccord - Ni en désaccord, ni en accord - Plutôt d'accord - Tout à fait d'accord

Comment votre employeur pourrait-il favoriser une frontière plus claire entre le travail et la vie personnelle/familiale ? Veuillez écrire votre réponse ici (case ouverte)

En général, je sens que j'ai un bon équilibre entre mon travail et ma vie personnelle/familiale

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Tout à fait en désaccord - Plutôt en désaccord - Ni en désaccord, ni en accord - Plutôt d'accord - Tout à fait d'accord

Comment allez-vous?

Je me sens... Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord, ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
épuisé.e à la fin de ma journée de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fatigué.e lorsque je me lève le matin et que j'ai une autre journée de travail à faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
au bout du rouleau	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En général, vous diriez que votre santé est...

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

mauvaise - passable - bonne - très bonne - excellente

On veut vous entendre !

Avez-vous des suggestions de pistes de solution ou de réflexion face aux défis/difficultés ou éléments positifs amenés par les transformations de votre travail d'enseignement dans le contexte de la pandémie? Veuillez écrire votre réponse ici (case ouverte)

Parlez-nous de vous...

À quelle tranche d'âge appartenez-vous? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Moins de 30 ans - 30 à 39 ans - 40 à 49 ans - 50 à 59 ans - 60 ans et plus - Je préfère ne pas répondre

À quel genre vous identifiez-vous? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Femme - Homme- Autre - Je préfère ne pas répondre

Quelle est votre situation familiale? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Célibataire - En couple - Séparé.e - Autre - Je préfère ne pas répondre

Avez-vous des enfants ou des personnes à charge (proche.s malade.s ou vieillissant.s)? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui - Non - Je préfère ne pas répondre

Dans quelle région du Québec résidez-vous? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Bas-St-Laurent - Saguenay-Lac-St-Jean- Capitale-Nationale - Mauricie - Estrie - Montréal - Outaouais - Abitibi-Témiscamingue - Côte-Nord - Nord-du-Québec - Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine - Chaudière-Appalaches - Laval - Lanaudière - Laurentides - Montérégie - Centre-du-Québec - Je réside à l'extérieur du Québec - Je préfère ne pas répondre

Parlez-nous de votre emploi...

Dans quelle tranche de revenu annuel vous situez-vous? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Moins de 30 000\$ - 30 000\$ à 49 999\$- 50 000\$ à 69 999\$- 70 000\$ à 89 999\$ - 90 000\$ et plus - Je préfère ne pas répondre

À quel niveau enseignez-vous (si vous enseignez aux niveaux collégial ET universitaire, veuillez cocher les deux options) ? Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Collégial - Universitaire

Quel poste occupez-vous à l'université dans laquelle vous enseignez ? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Professeur.e - Professeur.e titulaire - Chargé.e de cours/ d'enseignement - Maître de langue- Je préfère ne pas répondre

Quel poste occupez-vous au collège dans lequel vous enseignez? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Enseignement au régulier - Enseignement à la formation continue - Je préfère ne pas répondre

Parlez-nous de votre emploi...

Quel est votre statut d'emploi? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Permanent - Non-permanent - Autre - Je préfère ne pas répondre

Depuis combien d'années enseignez-vous? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Moins de 2 ans - 2 à 5 ans - 6 à 10 ans - 11 à 15 ans - 16 à 20 ans - Plus de 21 ans - Je préfère ne pas répondre

Combien de groupe(s)-cours enseignez-vous généralement par SESSION? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

1 - 2 - 3 - 4 - 5 ou plus - Je préfère ne pas répondre

Combien de sigle(s) de cours différents enseignez-vous généralement par ANNÉE? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

1 - 2 - 3 - 4 - 5 ou plus - Je préfère ne pas répondre

Dans quel domaine enseignez-vous? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Nature et technologies (sciences naturelles, mathématiques et génie)- Santé - Société et culture (sciences sociales, sciences humaines, arts et lettres, incluant la gestion)- Je préfère ne pas répondre

Combien d'heures travaillez-vous par semaine? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Moins de 35h - Entre 35 et 44h - Entre 45h et 54h - Plus de 55h - Je préfère ne pas répondre

Travaillez-vous pendant vos vacances? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Jamais - Rarement - Parfois - Souvent - Toujours - Je préfère ne pas répondre

Ce projet est réalisé en partenariat avec des syndicats affiliés à la FP-CSN et la FNEEQ-CSN. Pour le moment, il n'est donc pas possible de vous inclure dans notre échantillon. Nous vous remercions de votre intérêt pour le projet de recherche.

Tirage de 10 cartes-cadeaux de 50\$

Souhaitez-vous participer au tirage de 10 cartes-cadeaux d'une valeur de 50\$? Entrez votre adresse courriel dans la case prévue. Note : Votre courriel sera supprimé dès le sondage réalisé et ne sera donc pas mis en lien avec les données. Celles-ci demeurent entièrement anonymes et les noms des personnes gagnantes ne seront pas diffusés. Les chercheuses communiqueront avec les personnes gagnantes de manière confidentielle, par courriel. Veuillez écrire votre réponse ici : (case)

Envoyer votre questionnaire.

Merci d'avoir complété ce questionnaire.