

VARIATIONS DU TRAVAIL PROFESSORAL EN FONCTION D'ÉTAPES DE LA CARRIÈRE : DONNÉES BASÉES SUR DEUX RECHERCHES (1991, 2003) MENÉES DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

Roland Foucher et Denis Bertrand

Est-ce que le temps consacré au travail, sa distribution entre les tâches effectuées et l'intégration de ces dernières varient en fonction d'étapes de la carrière professorale, celles-ci étant définies par le nombre d'années d'expérience dans la profession? C'est à ces trois questions, particulièrement pertinentes en cette période de vieillissement de la main-d'œuvre, que les résultats de recherche présentés dans cet article visent à répondre.

Les données analysées ont été obtenues auprès des professeurs du réseau universitaire québécois lors de deux enquêtes réalisées à 12 ans d'intervalle, soit en 1991 et en 2003. Elles mettent en relief les tendances suivantes : 1. il n'est pas démontré que les professeurs des universités québécoises parvenus à des étapes différentes de leur carrière consacrent à leur travail un temps qui diffère en fonction d'étapes de leur carrière; 2. il est démontré que l'importance accordée à certaines tâches diffère en fonction des étapes de la carrière lors des deux sondages alors que, pour d'autres tâches et activités, des différences n'ont été observées que lors d'une des deux enquêtes, montrant ainsi un effet possible du temps; 3. il est révélé par les deux enquêtes que les professeurs en début de carrière ont plus de difficulté à articuler et à intégrer leurs différentes tâches que leurs collègues plus expérimentés. La portée théorique et pratique de ces résultats est discutée.

Mots-clés : charge de travail, étapes de carrière, professeurs d'université

1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE

L'université est une des rares organisations où des professionnels salariés ont le privilège et l'importante obligation de déterminer eux-mêmes à la fois la durée de leur charge temporelle de travail et l'importance relative des tâches et des activités qui la composent. En effet, nonobstant les pressions qu'ils subissent, que ce soit pour assumer des tâches ou pour atteindre des résultats, les professeurs d'université jouissent de cette double marge d'autonomie professionnelle. En conséquence, il est vraisemblable que ces derniers se donnent une charge temporelle de travail plus ou moins grande, qu'ils aménagent leurs tâches de façon variable et qu'ils les articulent plus ou moins selon leur expérience dans l'enseignement universitaire ou les étapes de leur carrière en tant que professeurs.

Depuis les travaux de Super parus en 1957 et ses publications subséquentes de 1984 et de 1991, la carrière est divisée en étapes caractérisées par des préoccupations particulières. Ces étapes sont celles de l'exploration, de l'établissement, du maintien et du désengagement. Même s'il existe des apports divers concernant la façon de concevoir les phases de la carrière, tels ceux de Dalton, Thomson et Price (1977) et de Rush, Peacock et Milkovich (1980), ces travaux se

fondent, d'après Bedeian et al. (1991), sur des postulats communs à l'effet que les individus évoluent à travers des phases spécifiques se différenciant par des attitudes exprimées à l'égard du travail. Il est donc logique que plusieurs recherches aient porté sur les liens entre les étapes de carrière et des phénomènes tels que la satisfaction au travail, l'engagement envers l'organisation et la motivation au travail.

Récemment, l'intérêt pour les phases de la carrière a été stimulé par l'évolution démographique de la main-d'œuvre et les défis que pose celle-ci en matière d'aménagement du travail. D'une part, le recrutement des jeunes dépend de la capacité des organisations à leur confier des tâches correspondant à leurs aspirations, notamment en matière de défis à relever et de conciliation entre la vie privée et le travail (Audet, 2004). D'autre part, le vieillissement de la population et la nécessité de conserver plus longtemps au travail des travailleurs âgés posent le double problème de la productivité et de l'aménagement particulier des tâches pour cette catégorie de personnel. Des chercheurs, tels que Guérin et Saba (2004a, 2004b) et Marbot et Peretti (2004), proposent des solutions pour mieux tirer profit des apports professionnels du personnel plus âgé. Sur un autre plan, plus fondamental, des chercheurs s'intéressent aux effets modérateurs qu'exerce l'aménagement du travail par rapport au vieillissement cognitif (Loarer, à paraître; Loarer, Chartier et Rozencajaj, 1998; Loarer, Rozencajaj et Chartier, 1997).

Ces travaux nous invitent à analyser comment le travail est aménagé, dans une même profession, par des membres se situant à des phases différentes de leur carrière et à ainsi répondre, entre autres, aux questions suivantes. Dans quelle mesure le temps consacré à l'exercice d'une profession varie-t-il selon l'étape de carrière à laquelle ses membres sont arrivés? Comment ceux qui en sont à des étapes différentes distribuent-ils leur temps de travail entre leurs tâches? Dans quelle mesure le degré de coordination et d'intégration entre les tâches varie-t-il selon l'étape de carrière à laquelle sont parvenus les membres d'une même profession?

En plus d'apporter une information présentant un intérêt en soi, la réponse à ces questions peut alimenter la réflexion sur les mécanismes, externes et internes aux sujets, qui influent sur le temps consacré au travail et sur son aménagement. Sur un autre plan, elle peut apporter un éclairage sur des problèmes pratiques tels que le maintien en emploi de personnes ayant dépassé l'âge «normal» de la retraite dans leur profession et l'aide à apporter pour un aménagement adéquat du travail à des moments différents de la carrière.

C'est donc aux trois questions mentionnées dans le paragraphe précédent que la recherche présentée dans cet article vise à répondre. La population cible est celle des professeurs des universités québécoises. Ceux-ci ont été choisis en raison notamment de l'autonomie dont ils jouissent dans l'exercice de leurs fonctions. Celle-ci est définie par la latitude de choix dont jouissent les membres d'une même profession par rapport à des objets tels que les objectifs du travail, les moyens d'action, les horaires de travail et les critères d'évaluation (Breaugh, 1985). Susman (1976) inclut aussi l'indépendance, le contrôle des frontières du poste et la gouvernance à l'intérieur de ces dernières. En conséquence, affirmer que les professeurs d'université bénéficient d'une marge d'autonomie ne signifie pas qu'ils sont exempts de toute forme de contrôles, particulièrement ceux qui proviennent, comme le mentionnait Mintzberg (1979) il y a près de 30 ans en décrivant les modes en vigueur dans les bureaucraties professionnelles, des résultats à atteindre et des exigences à satisfaire auprès de divers évaluateurs du travail professoral :

comités de rédaction, comités d'octroi de subventions, etc. Cela ne signifie pas, non plus, qu'ils sont soumis à aucune contrainte, notamment celles qui résultent d'un manque de ressources.

Pour étudier l'évolution au cours de la vie professionnelle, les chercheurs se servent des étapes de carrière qui sont définies à partir de deux types de critères. Plusieurs utilisent des indices indirects tels que l'âge (Rush, Peacock et Milkovich, 1980), les années de service dans l'emploi (Allen et Meyer, 1993) et le nombre d'années dans la profession (Reilly et Orsak, 1991). D'autres, plus rares, se basent sur les préoccupations de carrière comme telles; c'est le cas par exemple de Flaherty et Pappas (2002), de Ornstein et Isabella (1990) et de Smart (1998). Même si cette seconde approche peut s'avérer intéressante pour prédire certaines attitudes au travail, comme le soutiennent Flaherty et Pappas (2002), le recours aux années d'expérience dans une profession constitue un critère logique de découpage pour analyser l'aménagement du travail selon les étapes de la carrière.

Pour diverses raisons, le début et la fin de la carrière des professeurs, définis par le nombre d'années d'expérience dans la profession, présentent un intérêt certain. Pour bien lancer leur carrière, ceux qui débutent se doivent de relever des défis et d'assumer des obligations sur divers plans : sur celui de l'enseignement, ils doivent préparer de nouveaux cours, pas toujours dans leur domaine de spécialisation; sur celui de la recherche, ils sont tenus de publier, entre autres pour satisfaire aux critères d'attribution de la permanence, en plus d'avoir à réagir aux pressions pour obtenir rapidement des subventions dans un contexte de plus en plus concurrentiel; sur celui de la supervision des travaux de recherche des étudiants, ils doivent se faire connaître de ceux qu'ils aimeraient diriger, obtenir les fonds nécessaires lorsqu'ils doivent les rémunérer et établir leur crédibilité auprès d'eux; sur le plan des services externes à l'université, ils sont appelés à établir leur réputation afin que l'on ait recours à eux dans un avenir plus ou moins lointain. En revanche, il est peu probable qu'ils occupent des postes de gestion académique, pour les raisons suivantes : ils manquent d'expérience, ils doivent faire leur preuve et ils sont appelés à investir massivement dans d'autres tâches. Enfin, en raison des possibilités moins grandes de choix qui s'offrent à eux et des pressions auxquelles ils font face, il se pourrait qu'ils aient plus de difficultés à coordonner et à intégrer leurs tâches que des collègues plus expérimentés.

Pour leur part, les professeurs en fin de carrière sont souvent des spécialistes déjà reconnus dans leur domaine qui n'ont plus rien à prouver. En règle générale, il est peu probable qu'ils aient l'obligation de préparer de nouveaux cours et, plus ils s'approchent du moment de leur départ, de demander de nouvelles subventions de recherche. Leur expérience et les possibilités de choix qui s'offrent à eux leur donnent aussi probablement plus de facilité à articuler et intégrer leurs tâches.

Au cours des dernières années, une importante recherche américaine a porté sur l'étude du travail des professeurs d'université en fonction des étapes de la carrière. C'est celle de Finkelstein et al. (1998) qui cherche à définir les caractéristiques des deux groupes suivants définis, sans autre critère précis, en fonction de leur expérience dans l'enseignement universitaire : ceux qui ont 7 ans et moins d'expérience; ceux qui ont 8 ans et plus. Se basant sur les données du *National Study of Postsecondary Faculty*, ces chercheurs ont montré que les professeurs en début de carrière se différencient de leurs collègues plus expérimentés, entre autres par rapport aux dimensions suivantes : 1) ils consacrent légèrement plus de temps à leur travail; 2) ils investissent plus de temps dans la recherche; 3) ils accordent moins de temps à l'enseignement

et à la consultation. Il est établi aussi qu'ils souhaiteraient consacrer encore plus de temps à la recherche et moins de temps à l'enseignement.

En raison des limites méthodologiques (découpage arbitraire des étapes de carrière, aspects mesurés, population de répondants) qui restreignent, entre autres, la possibilité de généralisation des résultats de la seule étude recensée, il y a donc place pour d'autres recherches sur les caractéristiques du travail professoral, notamment au début et à la fin de la carrière. C'est ce à quoi tend la recherche présentée dans cet article, qui se divise en quatre parties. En plus de la section sur la méthodologie, ce texte en comporte trois autres correspondant aux questions posées, qui portent sur la comparaison des aspects suivants selon les étapes de la carrière telles que retenues : la charge temporelle des professeurs des universités québécoises; le temps qu'ils consacrent à chacune de leurs tâches et aux composantes de ces dernières; leurs opinions concernant l'intégration et l'articulation de leurs tâches.

2. LA MÉTHODOLOGIE

Pour identifier les caractéristiques particulières du travail des professeurs des universités québécoises pendant diverses étapes de la carrière, nous avons eu recours à des données recueillies en 1990-1991 et en 2002-2003 : les premières par une équipe de recherche de l'Université du Québec (Bertrand, Foucher, Jacob, Fabi et Beaulieu, 1994); les secondes par le Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre d'une annexe au rapport annuel 2002-2003, annexe intitulée *Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003)*. (Bertrand, 2004). L'accès à ces deux banques permet pour la première fois au Québec de comparer des données collectées à plus de dix ans d'intervalle.

Lors de l'enquête de 1990-1991, un questionnaire a été envoyé par la poste à tous les professeurs des universités québécoises. Un total de 2 520 personnes y ont répondu, soit 30 % de l'ensemble des professeurs des universités québécoises. Les 2 520 répondants et la population se distribuaient dans des proportions semblables par rapport aux caractéristiques suivantes : âge, sexe et titre universitaire; taille, état de développement et langue principale de travail de leur établissement. Pour l'enquête publiée en 2004, le Conseil supérieur de l'éducation a fait appel à un échantillon probabiliste stratifié en fonction des domaines d'enseignement et de recherche. Cette méthode a permis d'adresser un questionnaire par internet à 3 153 personnes; les 1 290 répondants représentent 41 % de l'échantillon et 17% de l'ensemble des professeurs d'université au Québec.

Pour les fins de cette étude, nous avons retenu trois groupes de professeurs : ceux qui sont en début de carrière; ceux qui sont en fin de carrière; ceux qui sont parvenus au cœur de leur carrière. Tel que mentionné, le critère d'expérience en tant que professeur d'université a été retenu pour constituer ces trois groupes. Le tableau 1 fournit des précisions sur la composition de chacun. Le premier groupe est celui des personnes ayant 6 ans ou moins d'expérience en tant que professeurs. Cette coupure a été choisie parce qu'elle correspond dans la plupart des universités du Québec à la période de temps requis pour l'obtention de la permanence. Le deuxième groupe est celui des professeurs en fin de carrière, soit ceux qui avaient, au moment des deux enquêtes, 25 ans et plus d'expérience dans l'enseignement universitaire. Dans ce cas, le choix de ce point

de coupure visait à obtenir un nombre adéquat de sujets parvenus à la dernière étape de leur carrière. Enfin, faute de critères objectifs pour distinguer les étapes de carrière des autres personnes, soit celles qui avaient de 7 à 24 ans d'expérience au moment des enquêtes, nous les avons conservées en un seul groupe. Puisque nous nous intéressons principalement aux professeurs en début et en fin de carrière, ce troisième groupe servira principalement à des fins de comparaison. Le premier groupe, celui des professeurs en début de carrière, se composait de 622 personnes en 1990-1991 et de 407 en 2002-2003, représentant respectivement 26 % et 31 % des personnes ayant participé à l'enquête. Leur âge moyen était de 37 ans lors de la première enquête et de 41 ans lors de la seconde. Les deux fois, plus du tiers de ces professeurs étaient des femmes et 78 % étaient titulaires d'un doctorat. Le deuxième groupe, celui des professeurs en fin de carrière, était composé respectivement de 339 personnes en 1990-1991 et de 293 en 2002-2003, représentant 14 % et 23 % des répondants. L'âge moyen de ses membres était de 58 ans en 1990-1991 et de 59 ans en 2002-2003. Les femmes constituaient 11,5 % de ce groupe en 1990-1991 et 17,4 % en 2002-2003. Enfin, 78 % des professeurs de ce groupe avaient un doctorat lors de la première enquête et 82 % lors de la seconde. Le dernier groupe comprenait, en 1990-1991, 1 458 professeurs; en 2002-2003, 588. Ceux-ci représentaient respectivement 60 % et 46 % des répondants. Ayant entre 7 et 24 années d'expérience dans l'enseignement universitaire, ils constituent les professeurs parvenus au cœur de leur carrière. Leur âge moyen était de 47 ans en 1990-1991 et de 48 ans en 2002-2003. Seulement 18 % des professeurs de ce groupe étaient des femmes lors de la première enquête et 34 % lors de la seconde. Enfin, 82 % étaient titulaires d'un doctorat en 1990-1991 et 88 % en 2002-2003.

Tableau 1
Répartition et caractéristiques des professeurs ayant répondu
au questionnaire selon diverses étapes de carrière

Critères de différenciation		Étapes de la carrière		
		Début de la carrière 6 ans et -	Cœur de la carrière 7 à 24 ans	Fin de la carrière 25 ans et +
Taille des populations (N)	1990-1991	622	1458	339
	2003-3004	407	588	293
Répartition de l'ensemble de la population	1990-1991	25,7 %	60,3 %	14,0 %
	2003-3004	31,5 %	45,6 %	22,7 %
Âge moyen	1990-1991	37,4 années	47,5 années	57,6 années
	2003-2004	40,6 années	48,2 années	59,2 années
Pourcentage de femmes	1990-1991	32,6 %	18,2 %	11,5 %
	2003-2004	34,6 %	33,6 %	17,4 %
Pourcentage de docteurs	1990-1991	77,8 %	81,8 %	77,7 %
	2003-2004	77,7 %	88,1 %	81,9 %

Les deux premières parties de cet article ont pour objet principal des questions qui, en raison de leur similitude dans les deux enquêtes, permettent une comparaison directe de données collectées à 12 ans d'intervalle. Faute de questions communes aux deux enquêtes, la troisième partie, qui porte sur l'intégration et l'articulation des tâches, se limitera à l'analyse des deux séries de données.

Compte tenu que la question de recherche visait à déterminer s'il existe des différences entre trois groupes de répondants, nous nous sommes servis de tests d'inférence statistique de type bivarié, conçus pour détecter la présence de ces variations. Ceux-ci ont été choisis en fonction de la nature des données recueillies. Celles des parties 2 et 3 étant de nature continue, nous nous sommes servis, dans un premier temps, d'analyses de variance pour déterminer si les résultats à chacune des variables prises en compte varient de façon significative en fonction des étapes de la carrière; dans un second temps, nous avons eu recours au test de Scheffé pour identifier les différences entre les trois groupes aux dimensions où il y a une variation significative, ce test permettant de comparer chacun des groupes aux deux autres pour déterminer s'ils diffèrent entre eux. Le thème de la quatrième partie ayant été étudié à l'aide d'échelles nominales, nous avons utilisé des tests de khi-deux pour vérifier l'existence de différences en fonction des étapes de la carrière. Les données étudiées ont trait d'abord à l'articulation et à l'intégration de l'ensemble des tâches, ensuite à celles des deux principales tâches que sont l'enseignement et la recherche. Afin d'éviter d'identifier, en raison de la grande taille des échantillons, des différences qui ne seraient attribuables qu'à un manque de puissance des techniques statistiques, nous n'avons retenu que celles qui sont significatives au seuil de $p < 0,001$ pour les tests de Scheffé et les khi-deux.

3. LA CHARGE TEMPORELLE HEBDOMADAIRE DE TRAVAIL

Est-ce que le nombre d'heures que les professeurs des universités du Québec affirment consacrer à leur travail varie en fonction de leur expérience dans l'enseignement universitaire? C'est à cette première question que les données du tableau 2 apportent une réponse. Celle-ci est négative. Alors que les données de 1990-1991 indiquent une variation significative ($F = 4,87$; $p < 0,008$), le test de Scheffé ne permet pas de démontrer que les trois groupes diffèrent entre eux au seuil de $p < 0,001$. Quant aux données portant sur 2002-2003, elles ne révèlent aucune différence significative. En conséquence, l'information recueillie à 12 ans d'intervalle ne permet pas de conclure que la charge temporelle de travail des professeurs d'université au Québec, telle qu'ils l'estiment eux-mêmes, diffère selon des étapes de carrière. Il n'est donc pas démontré, contrairement à ce que l'on entend souvent dire, que les professeurs en début de carrière consacrent plus de temps à leur travail que les professeurs approchant de leur retraite et que leurs collègues parvenus à la période de maturité de leur carrière.

Ces données doivent cependant être interprétées en tenant compte de leur nature et de leur limite. Ayant pour objet la charge temporelle de travail, les estimés fournis ne permettent pas de conclure sur la charge physique ou sur la charge mentale que subissent les professeurs à des étapes différentes de la carrière. Elles ne permettent pas, non plus, de tirer des conclusions sur les pressions que subissent les professeurs et sur leur marge de liberté dans l'organisation de

leur travail à des moments différents de la carrière. Cependant, il est plausible que les nouveaux professeurs, bien qu'ils ne consacrent pas plus de temps à leur travail que leurs collègues plus expérimentés selon les estimés fournis, subissent plus de pressions et de contraintes lors de la période initiale de leur carrière qui doit leur permettre d'acquérir la permanence.

4. L'IMPORTANTE RELATIVE DES TÂCHES

Après avoir traité du temps total que les professeurs des universités québécoises estiment accorder à leur travail, nous analyserons le nombre d'heures qu'ils affirment investir dans chacune de leurs tâches, selon les étapes de leur carrière telles que définies pour les fins de cette recherche. L'information est regroupée en fonction des tâches suivantes : 1) l'enseignement (tableau 3); 2) la recherche (tableau 4); 3) l'encadrement des étudiants, soit la direction de recherche des étudiants des cycles supérieurs en 1990-1991 et l'encadrement des étudiants de tous les cycles en 2002-2003 (tableau 5); les services internes à l'université, les services externes à cette dernière et le perfectionnement professionnel (tableau 6).

Tableau 2
La charge temporelle de travail des professeurs des universités québécoises selon diverses étapes de la carrière (1991 et 2003)

Nombre d'heures consacrées au travail	6 ans et -	7 à 24 ans	25 ans et +	
1990-1991	47,6	46,3	44,9	F = 4,866; p = 0,008 Test de Scheffé : aucune différence au seuil de p < 0,001
2003-2004	44,9	46,3	44,6	F = 1,95; p=0,1430

4.1 La tâche d'enseignement

Dans cette première section, des réponses seront apportées à trois questions, à partir des données rapportées au tableau 3. La première a trait à la variation du temps que les professeurs des universités du Québec estiment consacrer à leur tâche d'enseignement selon l'étape de leur carrière. Les deux autres découlent de la réponse à cette première question. Dans l'éventualité où cette dernière est positive, il y aura lieu de déterminer si les différences observées s'expliquent par des facteurs tels que le nombre de cours donnés, le nombre de dégrèvements d'enseignement obtenus et la proportion plus ou moins grande de cours diffusés aux études supérieures. Il faudra aussi vérifier si ces variations s'expliquent par le temps investi dans les composantes constitutives de la tâche d'enseignement : prestation de cours, préparation de ces derniers, évaluation des apprentissages étudiants, encadrement des étudiants et gestion courante des activités d'enseignement.

En 1990-1991, les professeurs en début de carrière ont affirmé accorder plus d'heures (13,9 heures, en moyenne) par semaine à leur tâche d'enseignement que leurs collègues parvenus au cœur de leur carrière (11,2 heures) ($F : 25,781; p < 0,001; \text{Scheffé} : 1 \neq 2$). On retrouve ce même phénomène lors de l'enquête de 2002-2003 : les professeurs en début de carrière estimaient investir 12,6 heures en moyenne par semaine dans leur tâche d'enseignement, alors que leurs collègues parvenus au cœur de leur carrière n'affirmaient consacrer que 10,7 heures à cette même tâche ($F = 7,01; p < 0,001; \text{Scheffé} : 1 \neq 2$). En revanche, les résultats des deux enquêtes n'indiquent pas que les professeurs en fin de carrière accordent un nombre différent d'heures à leur tâche d'enseignement que leurs collègues des deux autres groupes, cette conclusion se fondant elle aussi sur les estimés fournis par les personnes interrogées.

Pour expliquer la différence observée, nous avons d'abord cherché à vérifier si celle-ci pouvait être attribuée à des caractéristiques qui ne représentent pas des activités constitutives de la tâche d'enseignement. À aucun des facteurs examinés, nous n'avons identifié de différence significative. Premièrement, il n'est pas démontré que le nombre de cours donnés par les professeurs au cours des années universitaires 1989-1990 et 1990-1991 varie selon les étapes de la carrière professorale, les trois groupes ayant donné, en moyenne, 6,5 ou 6,4 cours en deux ans. Le même phénomène se répète en 2002-2003 : peu importe les étapes de leur carrière, les professeurs des universités québécoises disent avoir donné, en moyenne, 3,2 ou 3,3 cours durant cette année-là.

Deuxièmement, il n'est pas établi non plus, tant en 1990-1991 qu'en 2002-2003, que les professeurs en début de carrière ont été dégrevés d'enseignement pour se consacrer à d'autres tâches dans des proportions différentes de celles de leurs collègues des deux autres groupes. Troisièmement, il n'a pas été démontré non plus que les professeurs en début de carrière donnent une proportion plus petite de leurs cours aux 2^e et 3^e cycles que leurs collègues des deux autres groupes, ni que les professeurs en fin de carrière concentrent plus leur enseignement aux 2^e et 3^e cycles que leurs collègues des deux autres groupes. Il s'en suit qu'il faut trouver d'autres facteurs explicatifs du temps plus important que les « nouveaux professeurs » accordent à l'enseignement. L'enquête de 2002-2003 n'a pas permis de colliger de l'information fiable sur l'importance des activités constitutives de la tâche d'enseignement. Les données recueillies à ce sujet en 1990-1991 révèlent les tendances suivantes : le temps que les professeurs affirment consacrer à la prestation directe des cours, à l'évaluation des apprentissages et à la gestion courante des activités d'enseignement ne diffère pas de façon significative selon les trois étapes de carrière retenues. En revanche, le temps que les professeurs estiment investir dans la préparation de leurs cours et dans l'encadrement des étudiants varie en fonction de leur expérience dans l'enseignement universitaire.

Tableau 3

**Analyse de certaines dimensions de la tâche d'enseignement
des professeurs des universités du Québec, selon
diverses étapes de carrière (1991 et 2003)**

Les professeurs en début de carrière affirment consacrer plus de temps à la préparation de leurs cours que leurs collègues des deux autres groupes, soit une moyenne de 6,3 heures par semaine, comparativement à 4,2 heures pour les professeurs ayant de 7 à 24 ans d'expérience et à 4,7 heures pour ceux qui ont 25 ans ou plus d'expérience ($F = 44,493$; $p < 0,001$; Test de Scheffé : $1 \neq 2, 3$). Il est possible que cette différence soit attribuable à une des trois caractéristiques suivantes : 1) une expérience plus grande des professeurs des deux derniers groupes leur permettant de faire leur travail plus rapidement; 2) une moins grande préparation à fournir pour

Dimensions	6 ans et -	7 à 24 ans	25 ans et +	
Nombre d'heures par semaine sur une base annuelle				
1990-1991	13,9	11,2	12,1	$F = 25,781$ et $p < 0,001$ Scheffé : $1 \neq 2$
2002-2003	12,6	10,7	11,1	$F = 7,01$ et $p < 0,001$ Scheffé : $1 \neq 2$
Nombre de cours				
1989-1990 et 1990-1991	6,5	6,5	6,4	$F = 0,285$ et $p = 0,752$
2002-2003	3,2	3,3	3,2	$F = 0,22$ et $p = 8033$
Pourcentage de professeurs dégrevés				
1990-1991	40,0	43,5	32,6	$\chi^2 = 4,445$ et $p = 0,042$
2002-2003	39,0	37,6	36,5	$\chi^2 = 0,45662$ et $p = 0,7959$
Pourcentage de l'enseignement offert au 1er cycle				
1990-1991	70,8	64,8	67,1	$F = 6,128$ et $p = 0,002$ Scheffé : aucune différence à $p < 0,001$
2002-2003	64,4	58,4	59,1	$F = 1,260$ et $p = 0,0747$ Scheffé : aucune différence à $p < 0,05$
Nombre d'heures consacrées durant les sessions régulières d'automne et d'hiver 1990-1991 aux activités suivantes :				
1.Prestation de cours	5,3 heures	5,0 heures	5,3 heures	$F = 1,582$ et $p = 0,002$ Scheffé; aucune différence à $p < 0,001$
2.Préparation de cours	6,3 heures	4,2 heures	4,7 heures	$F = 44,493$ et $p < 0,001$ Scheffé : $1 \neq 2, 3$
3.Évaluation des apprentissages	2,2 heures	2,1 heures	2,0 heures	$F = 1,674$ et $p = 0,188$
4.Encadrement des étudiants dans le cadre de leurs cours	2,4 heures	2,0 heures	2,2 heures	$F = 6,996$ et $p < 0,001$ Scheffé : $1 \neq 2$
5.Gestion courante	1,5 heures	1,2 heures	1,6 heures	$F = 7,911$ et $p < 0,001$ Scheffé : aucune différence à $p < 0,001$

des cours donnés depuis plusieurs années; 3) une obligation moins forte d'avoir à préparer de nouveaux cours. De plus, les professeurs en début de carrière accordent plus de temps (moyenne de 2,4 heures par semaine) à l'encadrement des étudiants à l'intérieur de leurs cours que leurs collègues ayant de 7 à 24 ans d'expérience (2,0 heures) ($F = 6,996$; $p < 0,001$; Test de Scheffé : $1 \neq 2$). Il n'est cependant pas démontré qu'ils investissent dans cette activité un temps qui diffère de celui que lui accordent leurs collègues en fin de carrière, cette conclusion se basant elle aussi sur des estimés faits par les personnes interrogées.

4.2 La tâche de recherche

Après avoir analysé la variation du temps consacré à l'enseignement, nous vérifierons si le nombre d'heures que les professeurs affirment accorder à la tâche de recherche et à ses composantes diffère en fonction d'étapes de la carrière. Rapportées au tableau 4, les données sur lesquelles se base cette analyse révèlent des tendances différentes en 1990-1991 et 2002-2003. Lors de la première enquête, les professeurs en début de carrière ont affirmé avoir investi en moyenne 16,5 heures par semaine dans la recherche, comparativement aux 11,2 heures et aux 12,1 heures estimées par leurs collègues des deux autres groupes de professeurs plus expérimentés ($F : 25,781$; $p < 0,001$; Scheffé : $1 \neq 2, 3$). En revanche, l'enquête de 2002-2003 n'indique pas une variation significative entre les trois groupes ($F : 2,92$; $p < 0,0543$); en conséquence, le test de Scheffé n'a pas permis de démontrer que les professeurs en début de carrière investissent en recherche un nombre différent d'heures que leurs collègues des deux autres groupes pris en compte.

La différence entre les résultats des deux enquêtes est attribuée à l'augmentation des moyennes de temps consacré hebdomadairement à cette tâche par les personnes au cœur de leur carrière (15,9 en 2002-2003, comparativement à 11,2 seulement en 1991) et par leurs collègues qui en sont à la dernière étape de cette dernière (14,5 en 2003, comparativement à 12,1 en 1990-1991), contrairement aux nouveaux professeurs qui disent avoir accordé un nombre semblable d'heures à cette tâche (16,5 heures en 1990-1991 et en 2002-2003). Cette variation des comportements dans les deux groupes plus expérimentés peut s'expliquer par des pressions du contexte organisationnel incitant l'ensemble des professeurs à s'investir davantage en recherche. Cette interprétation est compatible avec cet autre résultat. En 1990-1991, les réponses des professeurs en fin de carrière concernant le temps qu'ils estimaient accorder à la recherche ne différaient pas de celles des professeurs au cœur de leur carrière alors qu'elles divergeaient de celles qu'avaient fournies les professeurs débutant la leur. En revanche, les réponses de 2002-2003 ne permettent pas de démontrer que les estimés fournis par les professeurs en fin de carrière concernant le temps investi en recherche diffèrent de ceux qu'ont rapportés leurs collègues des deux autres groupes d'expérience. Quant aux professeurs en début de carrière, l'absence d'accroissement du temps consacré à la recherche lors des deux enquêtes peut s'expliquer par un manque « d'élasticité », leurs autres tâches requérant déjà un pourcentage de leur temps de travail qui ne peut pas être diminué.

Tableau 4
Analyse de certaines dimensions de la tâche de recherche des professeurs

Dimensions	6 ans et -	7 à 24 ans	25 ans et +	
Nombre d'heures par semaine				
1990-1991	16,5	11,2	12,1	F = 25,781 et p <0,001 Scheffé : 1 ≠ 2, 3
2002-2003	16,5	15,9	14,5	F = 2,92 et p = 0,0543 Scheffé : aucune différence à p <0,001
Nombre d'heures consacrées aux diverses activités constitutives de la tâche de recherche:				
1. À la conception des projets de recherche				
1990-1991	3,9	3,2	2,9	F = 9,188 et p <0,001 Scheffé : 1 ≠ 2, 3
2002-2003	4,9	4,3	4,0	F = 2,22 et p = 0,1089
2. À l'analyse, le traitement et l'interprétation des données				
1990-1991	3,4	3,4	3,2	F = 0,323 et p = 7,24
2002-2003	4,1	3,9	3,9	F = 1,08 et p = 0,3403
3. La diffusion de résultats de recherche				
1990-1991	4,5	4,1	3,4	F = 5,178 et p = 0,006 Scheffé : aucune différence à p <0,001
2002-2003	2,9	3,3	3,0	F = 5,04 et p = 0,0066 Scheffé : 1 ≠ 2, 3
4. L'élaboration technique de demandes de subvention				
1990-1991	2,1	1,4	1,1	F = 31,427 et p <0,001 Scheffé : 1 ≠ 2 et 3
2002-2003	2,2	1,8	1,2	F = 12,12 et p <0,001 Scheffé : 1 ≠ 2, 3 et 2 ≠ 3
5. La gestion courante				
1990-1991	2,3	1,9	1,8	F = 5,196 et p = 0,06 Scheffé : aucune différence à p <0,001
2002-2003	2,0	2,2	2,0	F = 1,43 et p = 0,2403

L'analyse de la variation du temps accordé à chacune des activités constitutives de la tâche de recherche apporte une information complémentaire. Premièrement, les réponses des professeurs aux deux composantes suivantes de la tâche de recherche ne diffèrent pas, lors des deux enquêtes, selon l'étape de carrière à laquelle ils sont rendus : l'analyse, le traitement et l'interprétation des données; la gestion courante de la tâche de recherche. Deuxièmement, les

deux enquêtes indiquent que les professeurs en début de carrière estiment consacrer plus d'heures que leurs collègues des deux autres groupes à l'élaboration technique des demandes de subvention (1991 : $F = 31,427$; $p < 0,001$; Scheffé : $1 \neq 2, 3$; 2003 : $F = 12,12$; $p < 0,001$; Scheffé : $1 \neq 2, 3$). Troisièmement, deux autres différences ont été observées à propos des professeurs en début de carrière, mais dans une seule des deux enquêtes. Celle de 1990-1991 nous révèle que ces derniers affirmaient consacrer hebdomadairement plus d'heures (3,9 heures, en moyenne) à la conception des projets de recherche que leurs collègues parvenus au cœur (3,2 heures) ou à la fin de leur carrière (2,9 heures) ($F = 9,188$; $p < 0,001$; Scheffé $1 \neq 2, 3$). Celle de 2002-2003 a montré, pour sa part, que les « nouveaux professeurs » disaient passer moins de temps à la diffusion de leurs résultats de recherche (2,9 heures par semaine en moyenne) que leurs collègues parvenus au cœur de leur carrière (3,3 heures) ($F = 5,04$; $p < 0,0066$; Scheffé : $1 \neq 2$). Quatrièmement, les différences suivantes ont aussi été révélées à propos des professeurs en fin de carrière. En 1990-1991, ceux-ci estimaient accorder moins de temps que leurs collègues en début de carrière à la conception de projets de recherche (2,9 heures, en moyenne, à chaque semaine comparativement à 3,9 heures pour leurs collègues en début de carrière) et à l'élaboration technique de demandes des subventions (1,1 heure, en moyenne, à chaque semaine, comparativement à 2,1 heures). En 2002-2003, des différences sont aussi révélées concernant le nombre d'heures que les professeurs affirment consacrer à l'élaboration technique de demandes de subvention; les professeurs en fin de carrière disant y accorder moins de temps (1,2 heures, en moyenne, par semaine) que leurs collègues en début de carrière (2,2 heures, en moyenne, par semaine) et que leurs collègues parvenus au cœur de leur carrière (1,8 heures, en moyenne, par semaine) ($F = 12,12$; $p < 0,001$; Scheffé : $1 \neq 2, 3$; $2 \neq 3$). Ces différences peuvent provenir, d'une part, du nombre de demandes de subvention formulées et de leur ampleur; d'autre part, elles peuvent aussi être causées par le degré variable d'expertise en matière de rédaction de projet de recherche.

4.3 La tâche d'encadrement des étudiants

Les données sur la tâche d'encadrement des étudiants réfèrent à des objets différents en 1990-1991 et en 2002-2003. Dans le premier cas, elles ont trait à la direction de recherche des étudiants des cycles supérieurs; dans le second, elles portent sur l'encadrement des étudiants de tous les cycles. En conséquence, il ne sera pas possible de comparer directement les réponses obtenues lors des deux enquêtes. Les données colligées sont rapportées au tableau 5.

En 1990-1991, le temps que les répondants affirment consacrer à la direction des étudiants des cycles supérieurs varie en fonction de l'étape de la carrière ($F = 3,790$; $p < 0,02$), mais le test de Scheffé ne révèle pas l'existence de différence significative entre les trois groupes. La même tendance se manifeste, en 2002-2003, à propos de l'encadrement des étudiants de tous les cycles.

Tableau 5

Analyse, selon des étapes de la carrière, de certaines dimensions de la tâche de direction de recherche des professeurs des universités québécoises en 1990-1991 et d'encadrement des étudiants de tous les cycles en 2002-2003

Dimensions	6 ans et - (1)	7 à 24 ans (2)	25 ans et + (3)	
Nombre d'heures par semaine				
1990-1991	5,7	6,2	5,3	F = 3,790 et p <0,023 Scheffé : aucune différence à p <0,001
2002-2003	7,6	8,1	7,8	F,= 0,76 et p = 0,4702
Nombre d'encadrement, seul ou en codirection				
1. Thèse de doctorat				
1990-1991	0,92	1,83	1,88	F = 28,324 et p <0,001 Scheffé : 1 ≠ 2, 3
2002-2003	0,99	1,75	1,52	F = 15,18 et p <0,001 Scheffé : 1 ≠ 2, 3
2. Mémoire de maîtrise				
1990-1991		2,86	3,18	2,19 F = 13,150 et p <0,001 Scheffé : 1 ≠ 3 et 2 ≠ 3
2002-2003		1,95	2,63	2,02 F = 10,30 et p <0,001 Scheffé : 1 ≠ 2 et 2 ≠ 3
3. Stage postdoctoraux				
1990-1991	0,16	0,26	0,37	F = 3,2 et p = 0,041; Scheffé : 1 ≠ 3
2002-2003	0,24	0,32	0,39	F = 2,68 et p <0,001 Aucune différence à p <0,05
Total des directions de thèses, de mémoires et de stages postdoctoraux				
1990-1991	3,9	5,1	4,3	F = 11,732 et p <0,001; Scheffé; 1 2
2002-2003	3,2	4,7	3,92	F = 16,17 et p <0,001 Scheffé : 1 ≠ 2 et 2 ≠ 3

Ainsi, les données collectées lors des deux enquêtes ne permettent pas d'affirmer que les trois groupes de professeurs étudiés investissent un temps différent dans l'encadrement des étudiants, que ce soit ceux des cycles supérieurs d'étude la première fois ou ceux de tous les cycles la seconde. En 1990-1991, la charge temporelle de travail que les trois groupes estimaient consacrer à l'encadrement des étudiants des cycles supérieurs était de 5 à 6 heures. En 2002-2003, le temps que les trois groupes ont jugé investir dans l'encadrement des étudiants de tous les cycles était de quelque 8 heures par semaine.

Les données rapportées au tableau 5 révèlent cependant que le temps accordé à certaines activités constitutives de la tâche d'encadrement diffère selon les étapes de carrière. Certains écarts se manifestent lors des deux enquêtes, d'autres lors d'une seule.

Les deux enquêtes indiquent que les professeurs en début de carrière dirigent moins d'étudiants des cycles supérieurs (maîtrise, doctorat et stage postdoctoral) que leurs collègues parvenus au cœur de leur carrière (3,9 étudiants en moyenne, comparativement à 5,1 en 1990-1991; 3,2 étudiants, comparativement à 4,7 en 2002-2003), les tests de Scheffé étant d'ailleurs significatifs dans les deux cas. Toutefois, les résultats ne montrent pas que les professeurs en début de carrière encadrent un nombre d'étudiants autre que de celui de leurs collègues en fin de carrière.

La deuxième différence commune aux deux enquêtes a trait au nombre d'étudiants de doctorat dirigés. Tant en 1990-1991 qu'en 2002-2003, les professeurs en début de carrière dirigent moins d'étudiants de doctorat (0,92 et 0,99, en moyenne) que leurs collègues parvenus au cœur de leur carrière (1,83 et 1,75) ou à la fin de leur carrière (1,88 et 1,52). Lors des deux enquêtes, les tests de Scheffé se sont révélés significatifs ($1 \neq 2, 3$).

Les comportements des professeurs concernant la direction des étudiants de maîtrise et celle des étudiants post-doctoraux sont plus difficiles à cerner :

- En 1990-1991, les professeurs en début de carrière encadraient plus d'étudiants de maîtrise (moyenne de 2,86) que leurs collègues en fin de carrière (moyenne de 2,19). Il n'a cependant pas été démontré qu'ils supervisaient un nombre d'étudiants de maîtrise différent de celui de leurs collègues parvenus au cœur de leur carrière. En revanche, la seconde enquête a indiqué qu'en 2002-2003 les professeurs en début de carrière dirigeaient les travaux d'un moins grand nombre d'étudiants de maîtrise (moyenne de 1,95) que leurs collègues arrivés au cœur de leur carrière (moyenne de 2,63); toutefois, leur comportement à ce sujet ne différait pas de celui de leurs collègues en fin de carrière.
- En 1990-1991, les professeurs en début de carrière encadraient moins d'étudiants de niveau postdoctoral que leurs collègues en fin de carrière : 0,16, en moyenne, comparativement à 0,37 (Test de Scheffé : significatif). En 2002-2003, les données colligées ne démontrent aucune différence quant à l'importance du nombre de stagiaires postdoctoraux dirigés par les trois groupes de professeurs pris en compte.

En résumé, les données collectées tant en 1990-1991 qu'en 2002-2003 ne révèlent pas de différence, en fonction des étapes de carrière, du temps que les professeurs des universités québécoises affirment consacrer à l'encadrement des étudiants. Cependant, concernant les composantes de cette tâche, une différence mérite toute notre attention en raison de sa grande stabilité à 12 ans d'intervalle : c'est celle en vertu de laquelle les professeurs en début de carrière dirigent un total moins élevé d'étudiants des 2^e, 3^e et 4^e cycles que leurs collègues parvenus au cœur de leur carrière. En conséquence, chaque étudiant encadré par les professeurs en début de carrière profiterait de plus de temps d'encadrement, sans que l'on puisse établir avec certitude les raisons de ce phénomène : conception différente de la tâche d'encadrement, apprentissage amenant à consacrer davantage de temps, étudiants encadrés posant des exigences différentes...

4.4 Les tâches de services internes à l'université, de services externes à l'université et de perfectionnement professionnel

Cette dernière section est consacrée à l'analyse des trois autres tâches professorales que nous avons prises en compte : les services internes à l'université, les services externes à l'université et le perfectionnement professionnel. La variation, en fonction d'étapes de carrière, du temps que les professeurs attribuent à ces tâches est rapportée au tableau 6.

Les données colligées tant en 1990-1991 qu'en 2002-2003 indiquent que les professeurs en début de carrière investissent moins de temps dans les services internes à l'université que leurs collègues plus expérimentés : la première enquête montre qu'ils se démarquent de leurs collègues arrivés au cœur de leur carrière (moyenne hebdomadaire de 5,3 heures comparativement à 7,3 heures, le test de Scheffé étant significatif); la seconde enquête révèle une différence avec les deux autres groupes (moyenne hebdomadaire de 4,3 heures, comparativement à 6,2 et à 6,3 heures, le test de Scheffé s'avérant significatif).

Les réponses recueillies lors des deux enquêtes permettent aussi de dégager un profil semblable de différence en ce qui concerne les services externes à l'université. D'une part, les données de 1990-1991 et de 2002-2003 indiquent que les professeurs en début de carrière estiment consacrer moins d'heures à cette tâche (moyenne hebdomadaire de 2,6 et de 2,0 heures) que leurs collègues parvenus au cœur de leur carrière (moyenne hebdomadaire de 3,4 et de 2,9 heures). De plus, en 2002-2003, ils affirment également accorder à cette tâche moins de temps (2,0 heures) que leurs collègues en fin de carrière (2,7 heures) (Scheffé : $1 \neq 3$). Les deux explications suivantes sont proposées. Premièrement, il faut en règle générale jouir d'une réputation bien établie pour être sollicité par des demandeurs externes. Deuxièmement, c'est d'abord par leur performance en tant qu'enseignants et chercheurs que les nouveaux professeurs pourront accéder à la permanence, d'où le temps qu'ils accordent à ces tâches.

Enfin, en matière de perfectionnement professionnel, les différences de comportement des professeurs, selon les étapes de leur carrière, sont plus difficiles à saisir et à interpréter. D'abord, l'enquête de 1990-1991 n'a révélé aucune différence de temps investi dans le perfectionnement professionnel entre les trois groupes de professeurs constitués d'après leur étape de carrière. Ensuite, l'analyse de variance ($F = 7,123$; $p < 0,001$) et le test de Scheffé ($1 \neq 3$) indiquent qu'en 2002-2003 les professeurs en début de carrière ont affirmé investir moins de temps (moyenne hebdomadaire de 2,6 heures) dans leur perfectionnement professionnel que leurs collègues en fin de carrière (moyenne hebdomadaire de 3,5 heures). Nous retenons les explications suivantes. Les premiers, les professeurs en début de carrière, sortent d'une longue période de formation. Les seconds, les professeurs en fin de carrière, ont à s'adapter à des changements, d'ordre disciplinaire et d'ordre technologique, touchant leur travail et à leur futur état de retraités; en conséquence, le temps requis pour s'adapter à ces transformations, joint à la liberté dont ils disposent pour le faire, peuvent contribuer à expliquer le nombre d'heures plus élevé qu'ils estiment avoir accordées à leur perfectionnement professionnel en 2002-2003.

Tableau 6
Analyse des tâches de services internes à l'université, de services externes à l'université et de perfectionnement professionnel des professeurs des universités du Québec, selon diverses étapes de carrière (1991 et 2003)

Dimensions	6 ans et -	7 à 24 ans	25 ans et +	
Nombre d'heures par semaine consacrées				
Aux services internes à l'université				
1990-1991	5,3	7,3	6,9	F = 14,183 et p <0,001; Scheffé : 1 ≠ 2
2002-2003	4,3	6,2	6,3	F = 7,95 et p <0,05; Scheffé : 1 ≠ 2, 3
Aux services externes à l'université				
1990-1991	2,6	3,4	2,8	F = 8,738 et p <0,001; Scheffé : 1 ≠ 2
2002-2003	2,0	2,9	2,7	F = 6,77 et p <0,001 Scheffé : 1 ≠ 2, 3
Au perfectionnement professionnel				
1990-1991	3,2	3,1	3,4	F = 1,208 et p = 0,299
2002-2003	2,6	2,9	3,5	F = 7,12 et p <0,001 Scheffé : 1 ≠ 3 et 2 ≠ 3

5. L'ARTICULATION ET L'INTÉGRATION DES TÂCHES

Les tableaux 7 et 8 permettent d'analyser la répartition des trois groupes de professeurs en fonction des choix qui leur ont été offerts sur l'articulation et l'intégration, d'abord de l'ensemble de leurs tâches, ensuite de celles d'enseignement et de recherche. Les questions des deux enquêtes étant différentes, nous avons rapporté dans le tableau 7 les données recueillies lors de la recherche de 1990-1991 et regroupé dans le tableau 8 celles de la recherche datant de 2002-2003.

La première partie du tableau 7 porte sur l'articulation et l'intégration de l'ensemble des tâches. Le test du khi-deux nous indique d'abord que, en 1990-1991, les opinions sur ce sujet émises par les professeurs des universités du Québec variaient selon les étapes de la carrière professorale ($\chi^2 = 41,110$; $p < 0,001$). Seulement 16 % des professeurs en début de carrière ont dit que leurs tâches étaient très intégrées et articulées, alors que 24 % de leurs collègues ayant 6 ans et plus mais moins de 25 ans d'expérience ont soutenu la même position. De plus, le tiers des professeurs en début de carrière ont affirmé que leurs tâches et activités étaient plutôt réalisées de façon indépendante les unes par rapport aux autres; en revanche, 27 % des professeurs ayant 6 ans et plus mais moins de 25 ans d'expérience et 18 % seulement des professeurs arrivés à la dernière étape de leur carrière se sont dits d'accord avec cette même position.

La deuxième partie du tableau 7 porte sur la relation entre l'enseignement et la recherche en 1990-1991. Le test du khi-deux permet d'établir, dans un premier temps, que les opinions des professeurs sur la relation entre l'enseignement et la recherche diffèrent en fonction de l'étape de carrière à laquelle ils sont parvenus ($\chi^2 = 44,285$; $p < 0,001$). La moitié des professeurs en début de carrière estiment que leur enseignement et leur recherche évoluent selon leur dynamisme propre; en revanche, ce pourcentage est respectivement de 42 % chez ceux qui ont plus de 6 ans mais moins de 25 ans d'expérience dans l'enseignement universitaire et de seulement 36% chez ceux qui sont en fin de carrière.

L'enquête de 2002-2003 nous permet d'observer les mêmes phénomènes. En effet, la première partie du tableau 8 nous apprend que les professeurs des universités québécoises avaient, durant l'hiver 2003, des opinions sur l'intégration de leurs tâches qui variaient selon l'étape de leur carrière ($\chi^2 = 43,3627$; $p < 0,001$). Plus précisément, 63 % des « nouveaux professeurs » et 60 % des professeurs parvenus au cœur de leur carrière se sont dits d'accord avec l'énoncé suivant : *Les tâches de mon travail sont difficiles à intégrer*. Cependant, seulement 45 % des professeurs en fin de carrière ont été de cet avis. La seconde partie du même tableau porte sur les positions tenues par les professeurs au sujet de l'énoncé suivant : *Les tâches d'enseignement et de recherche s'articulent difficilement*. On y constate que les professeurs ont des opinions différentes à ce sujet selon l'étape de leur carrière ($\chi^2 = 25,4747$; $p < 0,001$). Ce sont 51 % des « nouveaux professeurs » et 49 % des professeurs au cœur de leur carrière qui sont d'accord avec cet énoncé, contre seulement 38 % de leurs collègues en fin de carrière. Les données de 1990-1991 et 2002-2003 confirment donc l'existence de deux phénomènes complémentaires : 1) la difficulté pour les professeurs des universités du Québec, peu importe l'étape de leur carrière, d'articuler et d'intégrer leurs différentes tâches, et particulièrement celles d'enseignement et de recherche; 2) la difficulté plus grande des professeurs en début de carrière et la facilité plus grande des professeurs en fin de carrière à articuler et à intégrer leurs différentes tâches, particulièrement celles d'enseignement et de recherche.

La difficulté éprouvée par les professeurs en début de carrière à coordonner et à intégrer leurs tâches peut s'expliquer de différentes façons : leur moins grande expérience; l'obligation pour eux de donner des cours en dehors de leur domaine de recherche; leur liberté moins grande de déterminer l'importance qu'ils accordent à chacune de leurs tâches; l'incitation qu'ils subissent pour s'adapter aux priorités et aux exigences des organismes subventionnaires.

Tableau 7
Articulation et intégration des tâches constitutives du travail des professeurs
des universités du Québec, selon diverses étapes de carrière¹

Dimensions	6 ans et - %	7 à 24 ans %	25 ans et + %
1. Jugement général			
Tâches et activités :			
• Très articulées et intégrées les unes par rapport aux autres	16,1	24,0	30,2
• Assez articulées et intégrées les unes par rapport aux autres	50,7	49,3	52,2
• Plutôt réalisées de façon indépendante les unes par rapport aux autres $\chi^2 = 41,110; p < 0,001$	33,2	26,6	17,8
2. Rapport enseignement et recherche			
• Mes enseignements ont conditionné le choix de mes projets de recherche (création).	8,8	12,4	16,8
• Mes projets de recherche (création) ont conditionné le choix de mes enseignements.	22,9	17,5	19,2
• Mes enseignements et mes projets de recherche (création) se sont développés selon leur dynamisme propre, peu conditionnés les uns par les autres.	49,7	42,3	35,7
• Mes enseignements et mes projets de recherche (création) se sont développés de façon étroitement liée, sans que je puisse établir quelle tâche orientait l'autre. $\chi^2 = 44,285; p < 0,001$	18,7	27,9	28,4

DISCUSSION ET CONCLUSION

Le vieillissement de la population et la nécessité, dans certaines professions, de maintenir au travail des personnes ayant dépassé l'âge «normal» de la retraite, sont deux des facteurs qui contribuent à justifier la question de recherche suivante : « Est-ce que des professionnels jouissant d'une marge importante d'autonomie dans l'exercice de leurs fonctions travaillent un nombre différent d'heures, aménagent leurs tâches de façon variable et les articulent différemment selon l'étape de carrière à laquelle ils sont rendus, celle-ci étant définie par le nombre d'années d'expérience dans la profession? » Pour répondre à cette question, nous avons choisi la population des professeurs d'université qui ont, malgré les pressions dont ils sont l'objet, la possibilité d'effectuer plusieurs choix concernant l'aménagement de leur travail.

La conclusion de cet article servira premièrement à faire la synthèse des données recueillies sur la distribution des trois objets suivants en fonction de l'étape de carrière des répondants : la charge temporelle de travail; l'importance relative des tâches et des activités qui composent leur travail; l'articulation et l'intégration de ces tâches. Cette synthèse sera accompagnée d'une

discussion des résultats et de suggestions sur des pistes de recherche. La discussion sera basée sur le cadre d'analyse de l'aménagement du travail professoral présenté à la figure 1, selon lequel les choix concernant le travail professoral sont le lieu d'interactions provenant de l'individu lui-même, du contexte organisationnel dans lequel il travaille, de son environnement personnel et familial et du contexte externe. Enfin, un rappel des limites de la recherche aidera à situer les résultats obtenus dans une perspective plus large.

La charge temporelle de travail

Certaines questions posées lors de ces recherches visaient à vérifier si le temps que les professeurs d'université estiment consacrer à leur travail varie selon des étapes de la carrière, définies par le nombre d'années d'expérience dans la profession. Les résultats des deux enquêtes effectuées auprès des professeurs du réseau universitaire québécois à 12 ans d'intervalle n'ont pas permis de déceler à ce sujet de différence significative entre les trois groupes pris en compte : de 0 à 6 ans d'expérience dans l'enseignement universitaire; de 7 à 24 ans; 25 ans ou plus (test de Scheffé; seuil de $p < 0,001$ retenu en raison de la grande taille de l'échantillon). Autrement dit, même si les professeurs les plus expérimentés ont la possibilité de réduire leur charge de travail parce qu'ils ont une marge de latitude dans l'aménagement de leur travail qui pourrait leur permettre de le faire, les données recueillies ne démontrent pas qu'ils agissent ainsi.

Cette absence de différence suscite des interrogations sur ses raisons d'être. Pour rendre compte de cette dernière, au moins trois hypothèses explicatives peuvent être avancées : 1) les pressions exercées par diverses formes de contrôle (influence des pairs et des organismes de subvention, pressions de socialisation amenant l'introjection de certaines normes) s'avèrent tellement fortes qu'elles uniformisent le temps moyen de travail investi par les individus, même si celui-ci n'est pas l'objet de contrôles directs; 2) l'intérêt du travail lui-même et la motivation intrinsèque qu'il suscite invitent à investir de façon semblable quel que soit le nombre d'années d'expérience dans la profession; 3) la possibilité d'aménager le travail de façon différente au cours de la carrière incite à consacrer du temps dans des activités susceptibles de varier, mais pour une somme totale qui ne diffère pas selon l'expérience dans la profession. Chacune de ces hypothèses explicatives ayant des fondements logiques, il est possible qu'elles contribuent toutes à une part de l'explication.

Même si des travaux additionnels seraient nécessaires pour trancher le débat, notre recherche permet de jeter un regard sur une de ces hypothèses, soit l'aménagement variable des tâches au cours de la carrière. Avant d'en traiter, il convient de mentionner que les résultats obtenus rappellent un des défis de la gestion des ressources humaines, soit celui de formuler des politiques et des mesures concernant la retraite qui ne découragent pas de rester en emploi ceux qui veulent et qui peuvent poursuivre leur carrière de façon fructueuse. Nos résultats indiquent que les professeurs qui en sont à la dernière étape de leur carrière peuvent assumer la charge temporelle requise.

Tableau 8

Articulation et intégration des tâches constitutives du travail des professeurs des universités du Québec, selon diverses étapes de carrière (hiver 2003)

Énoncés	6 ans et -	7 à 24 ans	25 ans et +
Les tâches de mon travail sont difficiles à intégrer			
Tout à fait d'accord	22,8 %	22,4 %	12,4 %
Assez d'accord	39,5 %	37,6 %	32,6 %
Assez en désaccord	30,8 %	34,1 %	38,3 %
Tout à fait en désaccord	6,9 %	5,9 %	16,7 %
$\chi^2 = 43,3627$; $p < 0,001$			
Les tâches d'enseignement et de recherche s'articulent difficilement			
Tout à fait d'accord	19,5 %	17,3 %	13,2 %
Assez d'accord	31,9 %	31,4 %	25,0 %
Assez en désaccord	37,7 %	36,6 %	37,9 %
Tout à fait en désaccord	10,9 %	14,7 %	23,9 %
$\chi^2 = 25,4747$; $p < 0,001$			

Le temps consacré aux différentes tâches

Si la charge temporelle de travail ne diffère pas, est-ce que le temps consacré aux tâches constitutives du travail professoral et aux activités composant ces dernières varie en fonction des étapes de la carrière, particulièrement celles du début et de la fin de cette dernière. À cette deuxième question faisant l'objet de cet article, la réponse est plus complexe et nuancée, comme le montrent les données du tableau 9.

D'un côté, celles-ci n'ont pas révélé que les groupes de professeurs parvenus à trois étapes déterminées de la carrière se comportent différemment vis-à-vis les dimensions suivantes de leur travail; le nombre de cours qu'ils donnent; la proportion de cours qu'ils dispensent au 1^{er} cycle ainsi qu'aux 2^e et 3^e cycles; le temps alloué à la prestation directe des cours, à l'évaluation des apprentissages et à la gestion courante des activités d'enseignement; le temps alloué, en recherche, à l'analyse, au traitement et à l'interprétation des données et à la gestion courante de leurs activités en cette matière.

On retrouve, dans la deuxième colonne du même tableau, les différences entre les trois groupes de professeurs qui ont été constatées lors des deux enquêtes. Il en ressort trois tâches auxquelles le temps accordé, tel qu'estimé par les répondants, diffère selon que les professeurs sont en début de carrière ou qu'ils sont parvenus à une « étape intermédiaire ». Les nouveaux professeurs consacrent plus de temps que ces derniers à l'enseignement et moins aux services, à la fois internes et externes, à l'université. Sur le plan des activités, ils investissent plus de temps dans l'élaboration technique des demandes de subventions de recherche; cependant, ils

réalisent moins de directions de recherche, principalement moins de directions de thèses de doctorat. Enfin, ils consacrent plus de temps à l'élaboration technique des subventions de recherche que leurs collègues en fin de carrière; en revanche, ils assurent moins de directions de doctorat qu'eux.

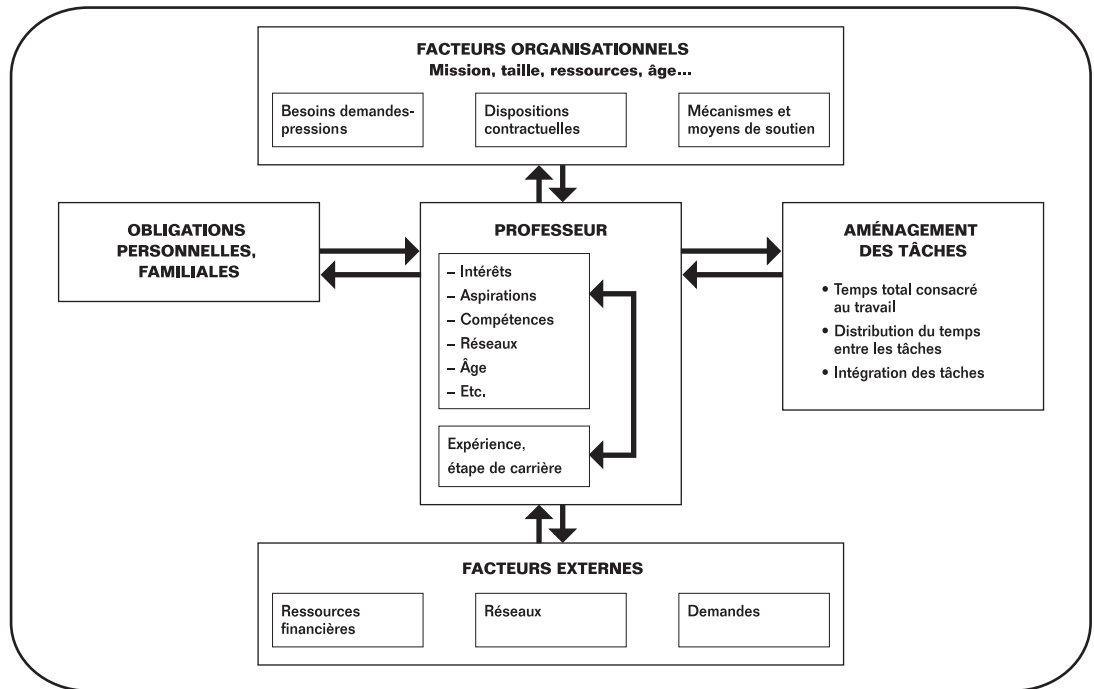


Figure 1 : Cadre d'analyse de l'aménagement du travail professoral en lien avec des étapes de carrière

Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces différences. Le temps plus grand accordé à l'enseignement par les professeurs en début de carrière alors qu'ils donnent tout de même le même nombre de cours peut être dû au manque d'expérience en la matière, mais aussi à la diffusion d'un plus grand nombre de nouveaux cours. En matière de services internes à l'université, le fait que les nouveaux professeurs soient moins nombreux à occuper des postes de direction académique et les politiques informelles de plusieurs institutions, qui encouragent les nouveaux professeurs à investir à ce stade de leur carrière dans leurs tâches premières d'enseignement, de recherche et de direction de recherche, peuvent être à l'origine du temps moins grand que les professeurs débutants consacrent à cette tâche. La tendance des professeurs en début de carrière à diriger, au total, moins d'étudiants que les professeurs parvenus à la phase intermédiaire de leur carrière peut être due à l'une des deux raisons suivantes : les professeurs débutants ont à faire leurs

preuves en recherche avant de diriger les travaux des étudiants des cycles supérieurs; ils ont besoin de se faire connaître des étudiants et d'avoir, dans certains domaines, des subventions de recherche pour les rémunérer. Le fait que les nouveaux professeurs dirigent moins d'étudiants de doctorat, lors des deux enquêtes, que les deux autres groupes de collègues parvenus à des stades plus avancés de leur carrière, va dans le sens de ces hypothèses interprétatives. Enfin, une autre différence demeure stable lors des collectes d'information effectuées sur deux décennies : c'est le temps plus grand qu'accordent les professeurs en début de carrière à la préparation technique des demandes de subvention de recherche, comparativement à celui qui y est investi par les deux autres groupes de collègues ayant plus d'expérience universitaire. Les données disponibles ne permettent pas cependant de déterminer si la cause de cette différence est attribuable à un manque d'expérience, au nombre plus grand de demandes préparées, à la complexité de celles-ci ou à d'autres facteurs.

En résumé, il existe un nombre limité de tâches ou d'activités par rapport auxquelles les investissements de temps des professeurs diffèrent, lors des deux sondages, en fonction des étapes de la carrière telles que définies dans cette recherche.

Quelques différences additionnelles sont observées lors d'une seule enquête et ne semblent donc pas s'avérer le reflet de tendances stables. Nous avons choisi de les présenter en fonction des professeurs en fin de carrière, en commençant par les tâches pour poursuivre avec les activités. En 1990-1991, les professeurs en fin de carrière consacraient moins de temps à la recherche que leurs collègues qui débutaient la leur, mais cette différence n'apparaît plus en 2002-2003. En revanche, ils ont accordé plus de temps à leur perfectionnement, en 2002-2003, que les deux autres groupes de collègues moins expérimentés. Enfin, les professeurs en fin de carrière investissent plus de temps par semaine dans les services internes et externes à l'université, en 2002-2003, que leurs collègues qui débutaient dans la profession. Cependant, nous n'avons pas retrouvé ces deux derniers phénomènes en 1990-1991. Sur le plan des activités, les professeurs en fin de carrière consacraient moins de temps en 1990-1991 à la préparation des cours et à la conception de projets de recherche que leurs collègues en début de carrière. Ces deux phénomènes n'apparaissent pas en 2002-2003. Aucun de ces constats n'est surprenant. Ce qui nous interroge, c'est le fait que ces phénomènes ne se retrouvent pas d'une recherche à l'autre, à 12 ans d'intervalle. Ces changements indiquent-ils un nouveau mouvement de fond ou sont-ils purement conjoncturels?

Tableau 9
Les tendances ressortant des enquêtes
de 1990-1991 et de 2002-2003*

Aucune différence dans les deux enquêtes	Différence dans les 2 enquêtes Prof. en début de carrière	Différence en 1991 seulement Prof. en début de carrière	Différence en 2003 seulement Prof. en début de carrière
<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de cours donnés • Pourcentage de l'enseignement donné au 1^{er} cycle, comparativement aux 2^e et 3^e cycles • Temps accordé aux activités suivantes d'enseignement : prestation de cours, évaluation des enseignements et gestion courante des activités d'enseignement • Temps consacré aux activités suivantes de recherche : analyse, traitement et interprétation des données; gestion courante des activités de recherche 	<ul style="list-style-type: none"> • + de temps à l'enseignement que G2 • + de temps à l'élaboration technique des demandes de subvention de recherche que G2 et G3 • – de directions de recherche, au total, que G2 • – de directions d'étudiants de doctorat que G2 et G3 • – de temps aux services internes et externes que G2 	<ul style="list-style-type: none"> • + de temps à la préparation de cours que G2 et G3 • + d'heures à la conception de projets de recherche que G2 et G3 • – d'heures à la diffusion de résultats de recherche que G2 • + de temps à l'encadrement des étudiants de leurs cours que G3 	
	Prof. en fin de carrière		
	<ul style="list-style-type: none"> • de temps à l'élaboration technique de demandes de subventions que G1 	<ul style="list-style-type: none"> • – de temps de recherche que G1 • – d'heures en préparation des cours que G1 • – de temps à la conception des projets de recherche que G1 	<ul style="list-style-type: none"> • + de temps aux services internes et externes que G1 • + de temps au perfectionnement que G1 et G2

*G1 : 0 à 6 ans d'expérience; G2 : de 7 à 24 ans d'expérience; G3 : 25 ans et plus d'expérience

Nonobstant cette remarque, la comparaison des données recueillies à 12 ans d'intervalle a permis de montrer certaines différences quant au temps que les professeurs consacrent, à certaines tâches et activités, en fonction des étapes de la carrière. Cette tendance revêt en soi un intérêt. Elle indique que la modulation du temps que les professeurs d'université investissent dans leurs tâches, selon les étapes de leur carrière, varie dans le temps. Ce changement touchant certaines tâches et certaines activités constitutives de ces dernières peut être dû à des facteurs individuels, telle une évolution des aspirations des professeurs, ou organisationnels, comme des demandes différentes adressées aux individus par leur milieu.

L'articulation et l'intégration des tâches

La troisième question à laquelle cette recherche voulait proposer une réponse a trait à l'articulation et à l'intégration des tâches selon les étapes de la carrière telles que définies. D'après les

opinions exprimées lors des deux sondages, les professeurs en fin de carrière ont moins de difficultés à articuler et à intégrer leurs tâches que leurs collègues des deux autres groupes. À l'opposé, ce sont les professeurs en début de carrière qui éprouvent le plus de difficultés à articuler et à intégrer les leurs.

La capacité plus grande d'intégration de leurs tâches exprimée par les professeurs plus expérimentés peut dépendre à la fois de leur expérience et de la possibilité plus grande qu'ils ont de choisir leurs tâches et d'aménager leur travail. La possibilité qu'ils ont de mieux articuler et coordonner leurs tâches peut contribuer à leur bien-être au travail et les encourager à se maintenir en emploi. Les difficultés éprouvées par ceux qui débutent la leur sont susceptibles de générer une charge mentale plus lourde, du stress et de l'insatisfaction. La situation de ces personnes mériterait, à notre avis, une analyse plus poussée.

Les limites de la recherche

Quoique les limites méthodologiques de cette recherche ne remettent pas en cause les conclusions qui ont été dégagées, il est nécessaire d'en traiter. Celles qui ont été relevées portent sur quatre aspects : la nature de l'information concernant le temps investi dans les tâches, l'absence d'information sur le rendement, les critères utilisés pour définir les étapes de la carrière et l'échantillon provenant d'une seule population.

Premièrement, l'information sur le temps consacré aux tâches consiste en perceptions. Plusieurs raisons justifient ce choix, celles-ci étant à la fois d'ordre métrique et d'ordre pratique. Par exemple, une méthode telle l'agenda a trois limites importantes : le nombre restreint de candidats qui acceptent de participer; l'horizon temporel plus restreint que l'année; les erreurs de mesure pouvant être causées par la difficulté de coder l'information. En conséquence, le questionnaire n'est pas nécessairement moins valable qu'une autre méthode.

Deuxièmement, même si les résultats de la recherche n'indiquent pas de différence d'investissement en temps, cela ne garantit pas que l'investissement fait est de qualité égale et qu'il s'avère aussi efficace. La difficulté d'avoir une information fidèle et valide sur le rendement a empêché l'insertion de mesures sur ce thème dans les questionnaires de recherche.

Troisièmement, même si le découpage de la carrière en trois étapes définies à partir du nombre d'années d'expérience se défend, il a des limites. Celles-ci sont de deux types. D'une part, les chiffres choisis (0-6 ans; 7-24 ans; 25 ans et plus) constituent un critère relatif et peuvent comporter une erreur de mesure. Par exemple, six ans ne constituent pas le début de la permanence d'emploi dans toutes les universités du Québec. D'autre part, les indices subjectifs (préoccupations de carrière) communément retenus à la suite des travaux de Super pour définir les étapes de carrière n'ont pas été retenus dans le cadre de cette recherche. Compte tenu que les professeurs débutent dans l'enseignement universitaire à un âge qui varie, la prise en compte de ces préoccupations permettrait certainement un ajout pertinent au chapitre des variables indépendantes.

Enfin, même si la recherche a été effectuée auprès de professeurs d'université provenant d'une même population, les résultats qui s'en dégagent présentent un intérêt pour d'autres groupes

professionnels. Ainsi, il serait intéressant de vérifier si les tendances observées sont valables, en premier lieu, pour les professeurs d'université travaillant dans d'autres contextes géographique, politique, économique et culturel, et en second lieu, pour des professionnels jouissant d'une marge d'autonomie semblable à celle des professeurs d'université. Ces recherches permettraient de consolider les réponses aux questions posées par notre étude à propos de l'évolution de la charge temporelle de travail, de l'aménagement des tâches et de l'intégration de ces dernières en fonction des étapes de la carrière.

Roland Foucher, Ph.D. est Professeur titulaire au Département des relations industrielles de l'Université du Québec en Outaouais et Professeur associé au Département d'organisation et de gestion des ressources humaines à la Faculté des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Montréal.

Courriel : roland.foucher@uqo.ca

Université du Québec en Outaouais
101, rue St-Jean-Bosco
Case postale 1250, succursale Hull
Gatineau (Québec) Canada J8X 3X7

Denis Bertrand, Ph.D., est Professeur associé au Département d'organisation et de gestion des ressources humaines à la Faculté des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Montréal.

Courriel : bertrand.denis@uqam.ca

Département d'organisation et de gestion des ressources humaines
Faculté des sciences de la gestion
Université du Québec à Montréal
315, rue Sainte-Catherine Est, Montréal (Québec) H2X 3X2

NOTES

¹ Ces données font référence aux années 1986-1987 à 1990-1991 ou au temps écoulé depuis leur entrée en fonction en tant que professeur.

Variations of Quebec universities professors work according to different career phases: data from two studies

Does the time dedicated to work, it's distribution amongst the different tasks performed and the coordination between these vary amongst Quebec university professors according to different career phases, as defined by the length of professional experience. These are the three questions, particularly relevant in the actual demographic context, that the research results presented in this article intend to answer.

Data has been provided by two surveys carried out with Quebec university professors, the first in 1991 and the second in 2003. The four following tendencies arise from the data analysed: 1. it has not been demonstrated that Quebec university professors dedicate to their work an amount of time that differs according to their career stage; 2. in 1991 and 2003, the time allocated to some of their tasks by Quebec university professors differs according to their career stage, thus indicating a stable trend; 3. however, the time allocated to some of their tasks by Quebec university professors varies according to their career stage in only one of the two surveys, thus indicating a possible impact of time; 4. it is demonstrated by the two surveys that professors with less than 6 years of experience have more difficulties coordinating and integrating their tasks. Theoretical and practical impact of these results are discussed.

Key words: career stages, university professors, workload

RÉFÉRENCES

- ALLEN, J. A. et MEYER, J. P. (1993). Organizational commitment: Evidence of career stage effects. *Journal of Business Research*, vol., 29, p. 49-61.
- ARTHUR, M. P., BAILYN, L., LEVINSON, D. J. et SHEPARD, H. A. (Dir.) (1984). *Working with Careers*, New York, Center for Research in Career Development, Columbia University.
- AUDET, M. (2004). La gestion de la relève et le choc des générations. *Gestion, revue internationale de gestion*, vol. 29, no 3, p. 20-26.
- BEDEIAN, A. G., PIZZOLATTO, A. B., LONG, R. G. et GRIFFETH, R. W. (1991). The measurement and conceptualization of career stages. *Journal of Career Development*, vol. 17, p. 153-166.
- BERTRAND, D. (2004). *Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003)*, Collection Études et Recherches. Conseil supérieur de l'éducation. Québec.
- BERTRAND, D., FOUCHER, R., JACOB, R., FABI, B. et BEAULIEU, P. (1994). *Le travail professoral remesuré. Unité et diversité*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BREAUGH, J. A. (1985). The measurement of work autonomy. *Human Relations*, vol. 38, p. 551-570.
- DALTON, G. THOMSON et PRICE, P. H. (1977). The four stages of professional career, *Organizational Dynamics*, été, p.19-42.
- FINKELSTEIN, J. M., SEAL, R. K. et SCHUSTER, J. H. (1998). *The new academic generation. A profession in transformation*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- FLAHERTY, K. E. et PAPPAS, J. M. (2002). Using career stage theory to predict turnover intentions among salespeople. *Journal of Marketing Theory and Practice*, vol. 10, p. 48-58.
- GUÉRIN, G. et SABA, T. (2004) Stratégie de maintien en emploi des cadres de 50 ans et plus. Dans S. Guerrero, J.-L. Cerdin et A. Roger (Eds.). *La gestion des carrières. Enjeux et perspectives* (p. 299-316). Paris, Vuibert/AGRH.
- LOARER, E. (2007). Comprendre les liens entre le vieillissement cognitif et les activités professionnelles : une condition pour mieux gérer les compétences du personnel plus âgé. Dans R. Foucher (Éd.). *Gérer les compétences : principes, pratiques et instruments*. Montréal, Éditions Nouvelles. (à paraître)
- LOARER, E., CHARTIER, D. et ROZENCWAJG, P. (1998). Le travail formateur: impact de l'activité professionnelle sur les activités cognitives des salariés du secteur industriel. Dans M. Audet et J. L. Bergeron (Éds.). *Pratiques de gestion des ressources humaines*, (p. 165-178). Québec, Presses de l'Université du Québec.

-
- LOARER, E., ROZENCWAJG, P. et CHARTIER, D. (1997). Différenciation cognitive chez l'adulte selon l'activité professionnelle exercée : étude menée auprès des salariés du secteur industriel. Dans J. Jahel, T. Marievain et G. Rondel (Éds.). *Psychologie et différences individuelles : questions actuelles*, (p. 106-125). Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- MARBOT, E. et PERETTI, J. M. (2004). Une autre approche des fins de carrière grâce à l'introduction de la notion de sentiment de fin de vie professionnelle. Dans S. Guerrero, J.-L. Cardin et A. Roger (Éds.). *La gestion des carrières, Enjeux et perspectives*, (p. 317-334). Paris, Vuibert-AGRH.
- MINTZBERG, H. (1979). *The Structuring of Organizations*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- ORNSTEIN, S. et ISABELLA, L. (1990). Age vs stage models of career attitudes of women: A partial replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 36, p. 1-19.
- OSIPOW, S.H. (1996). *Theories of career development*, New York, Prentice Hall.
- REILLY, N. P. et ORSAK, C. L. (1991). A career stage analysis of career organizational commitment in nursing. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 39, p. 311-330.
- RUSH, J. C., PEACOC, A. C. et MILKOVICH, G. T. (1980). Career stages: A partial test of Levinson's model of life/career stages. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 16, p. 347-359.
- SABA, T. et GUÉRIN, G. (2004). Planifier la relève dans un contexte de vieillissement de la main-d'oeuvre. *Gestion, revue internationale de gestion*, vol. 29, no 3, p. 54-63.
- SMART, R. M. (1998). Career stage in Australian professional women: A test of Super's model. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 52, p. 379-395.
- SUPER, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York, Harper and Row.
- SUPER, D. E. (1984). Career and life development, dans D. Brown, L. Brooks (Éds.). *Career Choice and Development*. San Francisco, Jossey-Bass.
- SUPER, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. Dans D. Brown, L. Brooks et coll.(Eds). *Career Choice and Development : Applying Contemporary Theory to Practice* (p. 197-261). San Francisco, Jossey-Bass.
- SUSMAN, G. I. (1976). *Autonomy at Work*. New York, Praeger.