

La situation professionnelle des professeurs en administration de l'éducation au Canada: Une étude exploratoire

Pierre Toussaint

Clermont Barnabé*

L'objectif de cet article est de présenter les résultats d'une étude menée au Canada anglais et au Québec sur la situation professionnelle des professeurs en administration de l'éducation. Les résultats de cette recherche exploratoire sont mis en comparaison avec des résultats obtenus lors d'études similaires aux États-Unis au cours des dernières années.

Mots clés : pédagogie universitaire; administration de l'éducation; conditions du développement professionnel

This article presents the results of a study on the professional situation of university professors in educational administration in English Canada and Quebec. The results of this study are compared with those obtained in studies of same type conducted in United States in the last few years.

Keywords: higher education; school administration; conditions of the professional development

INTRODUCTION

Cet article présente les résultats d'une étude menée par Toussaint et Barnabé sur la situation professionnelle des professeurs d'université en administration de l'éducation au Canada anglais et au Québec. Les résultats de cette étude sont comparés avec des résultats obtenus lors d'études du même type effectuées aux États-Unis au cours des dernières années.

L'administration de l'éducation comme champ d'études est né aux États-Unis au début du siècle dernier. Avant 1900, soit de 1875 à 1899, l'administration de l'éducation était synonyme de la gestion de classe et de

*Le professeur Clermont Barnabé est décédé le 8 juin 2004 des suites d'un cancer.

la supervision scolaire (Culbertson, 1986). Cette conception de l'administration de l'éducation était illustrée par les ouvrages de Payne (1875) et de Raub (1882). Alors que le premier ouvrage ne portait que sur la supervision scolaire, le second avait comme thème principal la gestion et le contrôle des activités de la classe (Barnabé et Toussaint, 2002). Selon Culbertson (1986), les idées de ces deux auteurs ont passablement influencé les penseurs des années 1880 et 1890.

Ce n'est qu'au début du siècle dernier que l'enseignement de l'administration de l'éducation a vraiment pris son essor aux États-Unis. En 1900, aucun établissement américain n'offrait des études systématiques en administration de l'éducation (Murphy, 1993). Au Canada, ce domaine d'études est né de façon formelle en 1956 à l'Université de l'Alberta, même si cette université qualifiée de pionnière dans ce domaine avait déjà commencé à offrir des cours en administration de l'éducation avant cette date. Auparavant, toute personne qui désirait recevoir une formation ou se perfectionner dans ce domaine devait le faire en se faisant admettre à l'une des universités américaines suivantes: Chicago, Minnesota ou Stanford.

À cette époque, l'enseignement de ce champ d'études consistait en quelques cours dispensés par des praticiens qui, le plus souvent, se contentaient de raconter des anecdotes et de rapporter les résultats d'enquêtes réalisées dans des écoles. Il se présentait sous la forme d'une concentration à l'intérieur d'un diplôme de deuxième cycle en éducation.

La plupart des cours portaient alors presque exclusivement sur des problématiques liées aux finances et à l'organisation des ressources humaines et matérielles (Callahan, 1962). L'année 1915 marque le début des programmes de deuxième cycle en administration de l'éducation. En 1946, à peu près 125 institutions universitaires offraient de tels programmes; Griffiths, Stout et Forsyth en dénombraient 505 en 1988. Leur recommandation de diminuer le nombre de programmes de formation en administration de l'éducation a eu un effet marquant puisqu'on en comptait 370 en 1994 (McCarthy et Kuh, 1997).

Les origines de l'enseignement de l'administration de l'éducation sont maintenant bien connues de tous. Par contre, ce n'est que récemment que nous avons pris connaissance de la situation professionnelle des professeurs d'université appartenant à ce champ d'études. En effet, la première étude portant sur ce sujet remonte à 1965 et fut réalisée aux États-Unis. À notre connaissance, au Canada, il n'existe aucune étude traitant du vécu professionnel des professeurs dans ce domaine. Il nous est donc apparu important d'entreprendre une recherche à ce propos auprès des professeurs canadiens qui oeuvrent dans l'enseignement de l'administration de

l'éducation afin de mieux connaître leur situation.

Évaluation critique des études réalisées dans le domaine en Amérique du Nord

Plusieurs recherches ont traité, depuis les années 1960, des caractéristiques, des activités et même des attitudes des professeurs en administration de l'éducation, particulièrement aux États-Unis. Selon McCarthy et Kuh (1997), Hills aurait mené en 1964 la première de ces études dans le but de savoir à quel point le courant théorique avait influencé la recherche dans le domaine (Hills, 1965). Son étude entreprise auprès d'un échantillon de 150 professeurs membres de l'University Council for Educational Administration (UCEA) concluait qu'ils étaient intéressés par la théorie mais qu'ils n'étaient pas familiers avec les écrits qui existaient alors sur le sujet.

En 1972, Campbell et Newell, avec l'aide de l'UCEA, menèrent une vaste enquête auprès de 2 000 professeurs américains et canadiens de l'administration de l'éducation membres et non membres de l'UCEA (Campbell et Newell, 1973). Les 1 963 réponses obtenues leur ont permis d'affirmer qu'une majorité de professeurs était tellement occupée à des tâches diverses qu'il ne leur restait pas beaucoup de temps à consacrer à la recherche. Par contre, plusieurs professeurs n'étaient qu'à demi-temps parce qu'ils vquaient à des tâches administratives au niveau de leur département ou de leur université.

Newell et Morgan (1980) ont continué à scruter l'évolution de la situation vécue par les professeurs en administration de l'éducation. Leur questionnaire est parvenu à un échantillon de 450 professeurs d'administration de l'éducation, dans des collèges communautaires et dans d'autres domaines d'études supérieures. La partie des résultats portant sur les professeurs en administration de l'éducation n'a pas fait l'objet de publication. Selon McCarthy et Kuh (1997), les auteurs relevaient une augmentation de l'intérêt de ces professeurs pour la recherche théorique, depuis l'étude de Campbell et Newell (parue en 1973).

Une autre étude portant sur les professeurs en administration de l'éducation a été menée cette fois, en 1986 par McCarthy et al. (1988), grâce au soutien financier de l'UCEA et de la Fondation Danforth. Les auteurs ont fait parvenir sensiblement le même questionnaire que celui qu'avaient utilisé Campbell et Newell auprès de tous les professeurs en administration de l'éducation dans 372 universités en Amérique du Nord, offrant un programme de deuxième cycle dans ce domaine. Les résultats de leur étude reposaient sur 1 307 questionnaires complétés et reçus. Ils rapportaient que le nombre de professeurs de ce champ d'études avait diminué depuis

les études précédentes et qu'ils étaient satisfaits de leur situation professionnelle.

La dernière étude sur les caractéristiques, les activités et les attitudes des professeurs en administration de l'éducation a été menée en 1994 par McCarthy et Kuh (1997) à partir d'un échantillon de 940 professeurs avec un retour de 478 questionnaires. Les auteurs concluaient, entre autres, que le nombre de professeurs et de programmes offerts par les universités était demeuré relativement stable de 1972 à 1994. Par contre, ils ont remarqué que les départements d'administration de l'éducation avaient vécu entre 1986 et 1994 un taux de roulement substantiel de leurs professeurs.

Méthode

Les questions de recherche suivantes ont guidé les auteurs dans le cadre de l'étude:

1. Quelles sont les caractéristiques personnelles et professionnelles des professeurs en administration de l'éducation?
2. Quelles sont les principales activités professionnelles des professeurs de ce champ d'étude et quel est le temps qu'ils leur accordent?
3. Quelles sont les préoccupations des professeurs à l'égard de la situation présente et future de l'administration de l'éducation?

Pour y répondre, nous avons élaboré un questionnaire dont la version française a été traduite en anglais pour les répondants du Canada anglais. Ce questionnaire a fait l'objet d'une validation de contenu et de construit auprès d'un petit groupe de professeurs d'université (trois). Les deux chercheurs ont apporté plus de précisions au questionnaire suite aux commentaires recueillis dans le cadre de ce processus de validation. La majeure partie des rubriques ainsi que des items de l'instrument sont inspirées des résultats de l'analyse de contenu de ceux mis au point par les chercheurs américains pour les études mentionnées précédemment. Les répondants à ce questionnaire ont été identifiés à partir de la liste des membres de l'Association canadienne pour l'étude de l'administration scolaire (ACEAS).

Instrument

Notre questionnaire comportait trente deux questions, la majorité d'entre elles de type question à choix de réponse fermé. Par exemple, nous avons voulu connaître le rang académique des répondants, leur champ d'intérêt spécifique, et le temps alloué aux trois composantes de leur tâche

professorale. Nous avons voulu savoir également le rang accordé par les répondants aux trois facteurs ayant motivé leur choix de carrière. Nous leur avons soumis une liste de dix facteurs en leur demandant dans quelle mesure ces facteurs constituaient une entrave à leur pratique professionnelle. Enfin parmi les questions posées, nous leur avons demandé de ranger par ordre d'importance les trois facteurs les plus importants pour le champ d'étude de l'administration scolaire. Enfin l'instrument comportait une question ouverte permettant à ceux qui avaient des commentaires et suggestions à formuler de pouvoir le faire. Il a été envoyé à l'automne 2001 aux destinataires suivants :

- 58 membres de l'Association canadienne des professeurs en administration scolaire,
- 34 professeurs québécois identifiés en administration de l'éducation .

Sur une base plus générale, le questionnaire a été envoyé à 92 professeurs dans l'ensemble du Canada et 32 seulement d'entre eux l'ont retourné, soit un taux de retour d'environ 35%. Les répondants se répartissent à peu près également à travers les provinces canadiennes partagées en quatre régions, soit les provinces de l'ouest (n=8), l'Ontario (n=7), le Québec (n=8) et les Maritimes (n=5). Toutefois, quatre répondants n'ont pas indiqué leur université d'appartenance. Le nombre peu élevé de répondants dans les quatre régions du Canada de l'étude, justifie notre décision de ne pas présenter d'analyse statistique poussée des données disponibles.

Présentation et analyse des résultats

Comme il s'agit d'une étude de type exploratoire et descriptive, les données ne feront pas l'objet d'analyse statistique inférentielle comme nous l'avons mentionné antérieurement. Les tableaux qui suivent sont présentés uniquement sous la forme de données descriptives. On remarquera également que le nombre de répondants varie d'un tableau à l'autre. Des comparaisons entre les données obtenues au Canada anglais et au Québec sont examinées. Toutefois, elles ne sont pas présentées sous forme de tableaux. Par contre et c'est là que cela devient intéressant, compte tenu que nous avons eu accès à certaines données américaines, à chaque fois que cela est possible, les résultats obtenus de ces études sont comparés à ceux de notre étude, en tenant compte des proportions du bassin de population et de l'échantillon des études en cause.

Tout d'abord, selon le profil des répondants, il est intéressant de noter que 13 (43%) professeurs parmi les 32 répondants ont obtenu leur doctorat après 1991 et que 90,6% d'entre eux déclaraient que s'ils avaient à choisir leur profession, ils choisiraient encore d'être professeurs en administration

de l'éducation. Dans le cadre d'une étude similaire, en 1994, 87% des professeurs ont indiqué que s'ils avaient la chance de recommencer leur carrière, ils seraient encore professeurs dans ce champ d'étude (McCarthy et Kuh, 1997; p. 147). Une autre observation intéressante est la présence des femmes dans la profession, soit 43 % au Canada incluant le Québec. Cette proportion respecte la structure de représentation actuelle des femmes tout programme confondu dans nos universités.

Caractéristiques personnelles

Les caractéristiques personnelles des répondants ont trait dans cette étude à des données démographiques telles que leur genre et leur âge ainsi que le rang professoral qu'ils occupent. Elles sont importantes et nécessaires à la compréhension de la nature des personnes chargées de la formation des gestionnaires de l'éducation. Les trois tableaux de fréquence suivants présentent le regroupement des professeurs du champ d'étude selon chacune de ces trois données démographiques.

On remarque dans le tableau 1 que les professeurs féminins sont en nombre presque égal à ceux du genre masculin. Lorsque l'on compare ces

TABLEAU 1

Distribution du nombre de répondants selon le genre

| | Hommes | Femmes | Total |
|-------------|--------|--------|--------|
| Nombre | 18 | 14 | 32 |
| Pourcentage | 56,3% | 43,7% | 100,0% |

TABLEAU 2

Distribution des répondants selon le rang professoral

| | Titulaire | Agrégé | Adjoint | Total |
|-------------|-----------|--------|---------|--------|
| Nombre | 18 | 9 | 5 | 32 |
| Pourcentage | 56,3% | 28,1% | 15,6% | 100,0% |

TABLEAU 3

Distribution des répondants selon leur âge

| | 31-35 | 41-45 | 46-50 | 51-55 | 56-60 | 61-65 | 65+ | Total |
|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|--------|
| Nombre | 1 | 3 | 5 | 8 | 9 | 4 | 2 | 32 |
| Pourcentage | 3,1% | 9,4% | 15,6% | 25,0% | 28,1% | 12,5% | 6,3% | 100,0% |

résultats à ceux obtenus en 1994 par McCarthy et Kuh (1997), il semblerait qu'au Canada, il y aurait moins de discrimination dans l'embauche à l'égard de la gente féminine comme professeures en administration de l'éducation qu'aux États-Unis toute proportion gardée. En effet, l'étude américaine rapportait qu'en 1994 il n'y avait que 20% de femmes qui enseignaient l'administration de l'éducation, comparativement à 10% en 1986 et à 2% en 1972.

Le tableau 2 révèle que 56,3% des répondantes et des répondants de notre étude ont le rang de professeur titulaire. Au Canada anglais, on retrouve 50% des répondants comme titulaires tandis qu'au Québec, malgré le petit nombre de répondants (n=8), 70% d'entre eux ont ce rang professoral. Aux États-Unis, le pourcentage de titulaires est demeuré sensiblement le même à travers le temps comme le démontrent l'étude de Campbell et Newell en 1973 (50%), celle de McCarthy et al. en 1988 (59%) et celle de McCarthy et Kuh en 1988 (54%).

Le tableau 3 illustre bien le vieillissement des professeurs en administration de l'éducation. Dans l'ensemble du Canada, 71,8% des professeurs de notre étude ont plus de 51 ans et près de 20% (18,8%) d'entre eux ont plus de 61 ans. Au Canada anglais, 68,2% des professeurs ont plus de 51 ans tandis que 80% des professeurs québécois ont plus de 56 ans. L'étude de McCarthy et al. (1997) rapportait que 70% des professeurs américains avaient plus de 50 ans, soit en moyenne 54 ans, comparativement à 65% en 1986 et 40% en 1972. Le moins que l'on puisse dire, c'est que le corps professoral en administration de l'éducation est très vieillissant. La question de la relève se pose donc avec acuité.

Caractéristiques professionnelles

Les caractéristiques professionnelles des professeurs en administration de l'éducation sont également cruciales et utiles à la compréhension de la nature de leurs activités. Elles recouvrent l'évolution de la carrière, leur champ d'intérêt, le domaine dans lequel ils se sentent le mieux informé, les cours enseignés durant leur carrière ainsi que le nombre de publications. Voyons maintenant les données obtenues sur ces sujets.

La majorité des professeurs (83,3%) avait entre 25 et 30 ans lorsqu'ils ont obtenu leur baccalauréat et 41,4% ont terminé leur maîtrise au cours de la même période. Par contre, 32,1% des répondants ont débuté leurs études doctorales alors qu'ils avaient entre 36 et 40 ans, 10,7% les ont commencées entre 41 et 45 ans et enfin 10,7% avaient entre 46 et 50 ans. Le doctorat fut obtenu par 32,1% des répondants alors qu'ils avaient entre 31 et 35 ans et 28,6% entre 41 et 45 ans. C'est au Québec que les professeurs

étaient les plus jeunes lors de l'obtention de leur doctorat. En effet, 62,5% d'entre eux l'ont obtenu alors qu'ils étaient âgés entre 31 et 35 ans. Cela veut dire que les professeurs québécois ont commencé leurs études doctorales en administration de l'éducation plus tôt que les autres Canadiens et les Américains.

Les répondants ont indiqué les facteurs qui ont le plus influencé leur décision de devenir professeur en administration de l'éducation. Les résultats sont présentés au tableau 4. Les répondants devaient choisir par ordre d'importance, cinq facteurs proposés par le questionnaire. Le tableau 4 qui suit rapporte ces résultats. Par exemple, le premier choix est allé à l'intérêt pour les idées exprimées par 17 répondants sur un total de 29 qui se sont prononcé au sujet de ce facteur, soit 58,6%. Par contre, certains répondants ont ignoré les facteurs suggérés et fait part de leurs propres préoccupations tout en nous en indiquant l'ordre d'importance. Ainsi, comme premier choix, on retrouvait un changement de vie, une bourse obtenue pour des études de maîtrise et de doctorat, etc.

Le tableau 4 permet de constater que les résultats canadiens sont très différents des résultats américains quant aux choix des professeurs pour les items suivants: l'intérêt pour les connaissances véhiculées constitue le premier choix des Canadiens avec 58% contre 26% pour les répondants Américains. De plus, l'intérêt pour les étudiants arrive comme second choix avec un pourcentage très élevé des Canadiens soit 52% contre 25% pour les

TABLEAU 4

Distribution des facteurs qui ont influencé la décision
des répondants à devenir professeur en administration de l'éducation

| Facteurs | Choix | Nombre/ Total | Pourcentage | États- Unis |
|--|-----------------|------------------|-------------|----------------|
| L'intérêt pour les idées (connaissances véhiculées) | 1 ^{er} | 17/29 | 58,6% | 26,0% |
| L'intérêt pour les étudiants | 2 ^e | 11/21 | 52,4% | 25,0% |
| Les professeurs durant leurs études | 3 ^e | 6/15 | 40,0% | 17,0% |
| La liberté académique | 3 ^e | 9/14 | 64,3% | 11,0% |
| Le prestige et le statut social | 3 ^e | 4/4 | 100,0% | 1,0% |

répondants américains. Le fait de pouvoir enseigner et travailler en même temps était le troisième choix de 40% des répondants Canadiens contre 17% des Américains. Un autre choix étonnant est celui de la liberté académique retenu dans une proportion de 64% par les répondants Canadiens alors qu'il est de 11% pour les Américains. On peut conclure en cette matière que les répondants Canadiens n'ont pas eu les mêmes facteurs d'influence professionnels que leurs homologues américains.

Aussi, la très grande majorité des professeurs (87,5%) ont manifesté un intérêt pour l'enseignement primaire et secondaire. Près de 70% (68,2%) se disent mieux informés dans le domaine de la sociologie que dans celui de l'administration de l'éducation alors que seulement 13,6% déclarent être bien informés dans ce champ d'étude. Au Canada anglais, 92,3% des répondants se disent également mieux informés dans le domaine de la sociologie alors que seulement la moitié des répondants québécois déclarent être mieux informés dans ce domaine. De plus, l'indication des trois cours en administration de l'éducation enseignés par les répondants entre 1999 et 2001 a permis de dresser une liste de 40 cours différents. Le leadership et la supervision de l'enseignement étaient les titres de cours le plus souvent mentionnés. Le tableau suivant montre la répartition des différents types de publications réalisées par les répondants.

Tout en tenant compte que le nombre de répondants varie d'un type de publication à un autre, le tableau 5 révèle cependant que l'ensemble des répondants ont publié au cours des cinq années couvertes par ces trois

TABLEAU 5
Distribution des répondants selon le type de publications réalisées

| | Nombre de publications | | | | | | | | Total |
|-----------------------------|------------------------|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|-------------|----------------|
| | 0 | 1-3 | 4-6 | 7-9 | 10-12 | 13-15 | 16-19 | 19-21 | |
| Ouvrages publiés | 2 (10,5%) | 15 (78,9%) | 0 | 1 (15,3%) | 0 | 0 | 1 (5,3%) | 0 | 19 (100,0%) |
| Collectifs dirigés | 2 (16,7%) | 10 (83,3%) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 (100,0%) |
| Chapitres dans un collectif | 0 | 14 (56,0%) | 6 (24,0%) | 3 (12,0%) | 1 (4,0%) | 1 (4,0%) | 0 | 0 | 25 (100,0%) |
| Articles publiés | 0 | 9 (30,0%) | 8 (26,7%) | 1 (3,3%) | 6 (20,0%) | 5 (16,7%) | 0 | 1 (3,3%) | 30 (100,0%) |

questions de notre étude, soit de 1996 et 2001, entre un et trois ouvrages (une moyenne de 1,26), entre un et trois chapitres dans un ouvrage collectif (une moyenne de 1,76) et entre un et six articles (une moyenne de 2,80). La majorité d'entre eux ont donc entre une et trois publications à leur crédit durant cette période.

Entre 1996 et 2001, 45,5% des répondants du Canada anglais ont publié de un à trois ouvrages, 64,7% d'entre eux ont publié de un à trois chapitres dans un ouvrage collectif, 22,7% de un à trois ouvrages collectifs et 33,3% de quatre à six articles. Au Québec, 71,4% des répondants ont publié entre un et trois ouvrages au cours de la même période, 44,4% entre un et trois chapitres dans un ouvrage collectif, 50,0% entre un et trois ouvrages collectifs et 55,6% entre un et trois articles. Au Canada anglais, 50% des répondants disposent de quatre à six abonnements (une moyenne de 1,57) alors qu'au Québec 66,7% des répondants disposent d'un à trois abonnements (une moyenne de 1,33).

Par comparaison, McCarthy et Kuh (1997) rapportaient que les professeurs américains de leur étude avaient publié en 1994 une moyenne de 8,5 ouvrages. Entre 1990 et 1994, ils avaient publié une moyenne de 12,6 articles ou chapitres dans des ouvrages collectifs. Au moins 75% des répondants américains avaient publié ou dirigé un ouvrage collectif. D'autre part, 65,6% des professeurs de ce champ d'étude ont participé au cours de l'année 2000 à une moyenne de 1,46 colloque (entre 1 et 3 colloques) tandis que 50% étaient abonnés en 2001 à une moyenne de 1,57 revue (entre 4 et 6 revues).

Les Canadiens et, en particulier, les Québécois ont du rattrapage à faire de ce côté. Il faudrait que les professeurs publient davantage surtout s'ils désirent servir de modèles et, par là-même, influencer positivement les futurs professeurs en administration de l'éducation. Ces résultats soulèvent aussi le problème que pose la rareté des revues qui publient les résultats de recherche en administration de l'éducation. Ces revues, scientifiques ou professionnelles, sont peu nombreuses comparativement à celles auxquelles nos collègues universitaires américains ont accès.

Activités professionnelles

Sous cette rubrique, nous avons regroupé la présentation des données à l'égard des fonctions professorales telles que les activités d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité. Parmi les activités professionnelles, on retrouve le temps passé par les répondants à la direction de mémoires de maîtrise et de thèses de doctorat ainsi que leur participation à des comités de thèses de doctorat comme évaluateur interne

ou externe. L'occupation des professeurs lors d'une année sabbatique ainsi que les méthodes pédagogiques utilisées lors de leur enseignement font également partie des rubriques dont nous disposons concernant les activités professionnelles. Les cinq tableaux suivants présentent les résultats obtenus des répondants à l'égard de ces diverses activités.

Le tableau 6 révèle que plus de 30% des répondants consacrent à peu près le même temps à l'enseignement qu'à la recherche. En effet, alors que 34,4% d'entre eux consacrent entre 31% et 40% de leur temps à l'enseignement, 31,3% passent le même pourcentage de temps à la recherche. Entre 11% et 20% du temps de travail est attribué aux services à la collectivité par 41,9% des répondants. McCarthy et Kuh (1997) rapportaient que 38% de leurs répondants consacraient entre 20% et 39% de leur temps à l'enseignement et 54% d'entre eux accordaient entre 10% et 29% de leur temps à la recherche. Ces résultats sont étonnants car nous avons vu précédemment que les Américains publiaient davantage que leurs collègues Canadiens. La distinction réside peut-être dans le fait que leurs publications ne sont pas forcément centrées sur la présentation ou l'exploitation de résultats de recherche.

Au Canada anglais, 27,3% des répondants consacrent entre 21% et 30% de leur temps à l'enseignement et à la recherche alors que 47,6% d'entre eux en consacrent entre 11% et 20% aux services à la collectivité. Au Québec, 40% des répondants consacrent entre 31% et 40% de leur temps à l'enseignement, 60% d'entre eux passent entre 31% et 50% de leur temps de travail à la réalisation d'activités de recherche alors que 60% d'entre eux accordent moins de 10% de ce temps aux services à la collectivité.

TABLEAU 6

Distribution des principales fonctions professorales des répondants

| | Pourcentage du temps consacré | | | | | | | | | Total |
|---------------------------|-------------------------------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 1-10% | 11-20% | 21-30% | 31-40% | 41-50% | 51-60% | 61-70% | 71-80% | 80%+ | |
| Enseignement | 0 | 5 | 4 | 11 | 5 | 3 | 2 | 1 | 1 | 32 |
| | | (15,6%) | (12,5%) | (34,4%) | (15,6%) | (9,4%) | (6,3%) | (3,1%) | (3,1%) | (100%) |
| Recherche | 3 | 6 | 5 | 10 | 5 | 1 | 2 | 0 | 0 | 32 |
| | (9,4%) | (18,8%) | (15,6%) | (31,3%) | (15,6%) | (3,1%) | (6,3%) | | | (100%) |
| Service à la collectivité | 11 | 13 | 4 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 31 |
| | (35,5%) | (41,9%) | (12,9%) | (6,5%) | (3,2%) | | | | | (100%) |

Le tableau 7 permet de constater qu'entre 1996 et 2001, la majorité des répondants de notre étude ont dirigé entre un et cinq mémoires de maîtrise (une moyenne de 1,8) ou thèses de doctorat (une moyenne de 1,17). Ils ont en outre siégé en moyenne sur 2,0 comités de thèses de doctorat. Selon McCarthy et Kuh (1997), 25% des répondants de leur étude avaient dirigé entre 1992 et 1994 plus de 50 mémoires de maîtrise, soit dix fois plus qu'au Canada. Au cours de la même période, 58% des répondants américains avaient dirigé une moyenne de quatre thèses de doctorat. De plus, ils avaient siégé sur une moyenne de neuf comités de thèses de doctorat. Le facteur de densité de population peut expliquer le phénomène. Mais cette explication ne peut être que partielle, car toute proportion gardée, sous plusieurs aspects et même avec une moindre densité de population, les professeurs canadiens en administration de l'éducation devancent les professeurs américains dans ce domaine. Il y a ici matière à approfondissement de la connaissance et, donc, à réalisation de nouvelles enquêtes portant sur des échantillons plus substantiels.

Entre 1996 et 2001, 52,6% des répondants canadiens anglais ont dirigé entre de un à cinq mémoires de maîtrise (une moyenne de 1,8), 86,7% d'entre eux ont dirigé entre une et cinq thèses de doctorat (une moyenne de 1,2). Par ailleurs, 52,9% ont siégé sur une moyenne de 2,3 comités de thèses de doctorat (entre un et cinq comités). Au Québec, 55,6% des répondants ont dirigé entre un et cinq mémoires de maîtrise (une moyenne de 1,8), 70% d'entre eux ont dirigé entre une et cinq thèses de doctorat (une moyenne de 1,0) et 55,6% ont siégé sur une moyenne de 1,5 comité de thèses de doctorat (entre un et cinq comités).

Les répondants qui ont bénéficié d'un congé long d'éducation continue

TABLEAU 7
Distribution du temps consacré par les répondants
à la direction de travaux de fin d'études

| | Nombre de travaux | | | | | | Total |
|------------------------------|-------------------|--------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| | 1-5 | 6-8 | 9-12 | 13-16 | 17-20 | 20+ | |
| Mémoires de maîtrise | 15 (53,6%) | 6 (21,4%) | 5 (17,9%) | 1 (3,6%) | 1 (3,6%) | 0 | 28 (100%) |
| Thèses de doctorat | 19 (82,6%) | 2 (8,7%) | 1 (4,3%) | 0 | 0 | 0 | 22 (100%) |
| Comités de thèse de doctorat | 15 (57,7%) | 4 (15,4%) | 3 (11,5%) | 0 | 3 (11,5%) | 1 (3,8%) | 26 (100%) |

(congé sabbatique) entre 1994 et 2001 ont indiqué quelles avaient été leurs principales activités au cours de cette activité. Par ailleurs, si on leur avait accordé un congé d'éducation continue en 2001, les répondants ont exprimé comment ils auraient souhaité l'utiliser. Le tableau suivant présente les résultats. À cet effet, il est à noter que les répondants pouvaient indiquer dans les deux cas plus d'un choix. Seulement dix-neuf répondants (sur trente-deux) ont bénéficié d'un congé sabbatique durant la plage de temps couverte par notre question alors que tous les répondants ont indiqué quelles auraient été leurs occupations s'ils en avaient bénéficié durant l'année 2001.

Le tableau 8 montre que 68,4% des dix-neuf répondants ont fait de la recherche et qu'ils en ont éventuellement publié les résultats au cours de leur congé sabbatique. Par contre, si chacun de nos répondants avait obtenu un congé sabbatique en 2001, 65,6% d'entre eux auraient aimé faire de la recherche et en publier les résultats tandis que 56,2% auraient préféré écrire un livre. L'activité qui aurait consisté à faire des études sur le terrain

TABLEAU 8

Distribution des activités des répondants à l'égard d'un congé sabbatique

| Activités | Ayant joui d'un congé sabbatique entre 1994 et 2001 | | Ayant joui d'un congé sabbatique en 2001 | |
|-------------------------------------|---|-------------|--|-------------|
| | Nombre | Pourcentage | Nombre | Pourcentage |
| Écrire un livre | 6 | 31,6% | 18 | 56,3% |
| Faire de la recherche et la publier | 13 | 68,4% | 21 | 65,5% |
| Échanger de poste d'enseignement | 0 | 6 | 18,8% | |
| Développer le contenu d'un cours | 3 | 0,2% | 7 | 21,9% |
| Occuper un poste de gestion | 2 | 0,1% | 0 | |
| Faire des études sur le terrain | 3 | 0,2% | 12 | 37,5% |
| Total des répondants | 19 | | 32 | |

a été choisie par 37,5% des répondants. Le tableau suivant présente les différentes méthodes d'enseignement utilisées par les répondants durant la même période.

Le tableau 9 montre que la majorité des répondants (81,2%) utilisent des moyens audiovisuels dans leur enseignement alors que 71,8% d'entre eux font usage de la pratique réflexive. On remarque qu'un même nombre de répondants, soit près de la moitié (46,8%), utilise trois méthodes pédagogiques identiques. L'utilisation d'un matériel de simulation et le recours au multimédia est favorisé par une bonne proportion des répondants. Il faut dire que l'utilisation du multimédia dans l'enseignement universitaire a eu beaucoup d'adeptes au Canada et au Québec au cours des cinq dernières années. En outre, d'autres compilations de résultats révèlent que 78,1% se servent de plus de deux méthodes pédagogiques et que 46,8% des répondants en utilisent plus de cinq. On peut donc supposer que les professeurs en administration de l'éducation adoptent des stratégies pédagogiques relativement variées dans leur enseignement.

À la question 10 nous demandions aux sujets, dans quelle mesure considérez-vous que chacun des facteurs suivants constitue un problème de notre profession? Les répondants avaient une liste de onze items à encercler. L'item qui fait l'unanimité autant du côté francophone qu'anglophone est celui qui se lit comme suit: « le manque de soutien de la part de l'université pour le champ de l'administration de l'éducation ».

TABLEAU 9

Distribution des méthodes pédagogiques utilisées par les répondants

| Méthodes pédagogiques | Nombre | Pourcentage |
|----------------------------------|--------|-------------|
| Les moyens audiovisuels | 26 | 81,2% |
| Les contrats avec les étudiants | 15 | 46,8% |
| Les expériences sur le terrain | 15 | 46,8% |
| Du matériel de simulation | 13 | 40,6% |
| Le jeu de rôle | 15 | 46,8% |
| Le micro-ordinateur (multimédia) | 11 | 34,3% |
| Les jeux | 6 | 1,8% |
| La corbeille d'entrée | 7 | 2,1% |
| La pratique réflexive | 23 | 71,8% |
| Total des répondants | 32 | 100% |

Viennent ensuite, le lourd fardeau de la tâche d'enseignement, les pressions pour publier etc.

DISCUSSION

Cet article avait pour objectif d'examiner certains aspects de la situation vécue par des professeurs en administration de l'éducation au Canada. Malgré un taux de réponse relativement faible à notre questionnaire, les résultats nous semblent permettre de jeter un éclairage intéressant sur la réalité des professeurs qui interviennent dans cette discipline. Il vaut la peine de s'y attarder quelque peu.

Force nous est faite de reconnaître que l'administration de l'éducation n'a pas encore acquis ses lettres de noblesse dans nos universités. Cela explique pourquoi la profession attire moins de candidats dans les facultés d'éducation, dans la mesure où les étudiants choisissent plutôt l'administration des affaires ou la gestion des ressources en se destinant de préférence vers des emplois du domaine privé. Nos résultats suggèrent que les universités devraient se questionner sur le rôle et l'importance qui devrait être accordée au développement du champ de l'administration scolaire. Une voie à explorer dans ce domaine réside dans la consolidation des formations offertes aux directions d'école. En effet si le Gouvernement du Québec a rendu obligatoire la formation des futurs gestionnaires scolaires sous forme d'un bloc de 30 crédits universitaires de deuxième cycle dans le domaine depuis 2001, les besoins engendrés en matière de formation initiale et continue à l'exercice de la fonction de direction d'école sont loin d'être comblés.

Un des constats majeurs qui ressort de notre enquête concerne le vieillissement des professeurs canadiens en administration de l'éducation. En effet, nos données suggèrent que 71,8% des répondants ont plus de cinquante ans. Il en résulte qu'en principe au moins vingt pour cent des professeurs de cette discipline devront être remplacés d'ici dix ans. Cela signifie que les facultés devraient élaborer des stratégies articulées de recrutement mais aussi que les professeurs actuellement en poste devraient songer à prolonger la durée de leur vie professionnelle, dans la mesure où leurs facultés d'attache développent des politiques de transition cohérentes.

Les résultats de cette étude nous ont aussi révélé un aspect quelque peu surprenant au plan des caractéristiques du corps professoral. En effet, seulement 13,6% des répondants ont déclaré être mieux informés au regard du développement de la connaissance en administration de l'éducation que dans le domaine de la sociologie. Qu'un pourcentage aussi élevé que 68,2% des répondants se disent mieux informés au regard des

développements scientifiques propres à un tiers champs disciplinaire est pour le moins intrigant. Non pas que la sociologie ne soit un domaine important dans la formation des gestionnaires de l'éducation, mais les auteurs se seraient attendu a priori à ce que les répondants se disent au moins également bien informés dans ces deux domaines, sinon davantage dans leur discipline d'enseignement et de recherche soit l'administration de l'éducation.

L'enseignement, la recherche et les services à la collectivité, incluant le rayonnement international, constituent les composantes professionnelles normales de la tâche d'un professeur. Le système de promotion universitaire de certaines universités accorde d'ailleurs plus d'importance à la recherche qu'à l'enseignement, au point de négliger parfois la supervision de mémoires et de thèses. Il semble bien que les répondants de notre étude ne vivent pas une telle situation. En effet, il est quelque peu étonnant de constater que nos répondants n'ont pas plus tendance à consacrer plus de temps à la recherche qu'à l'enseignement. Est-ce là un effet de génération ou celui de la recherche de l'équilibre entre l'enseignement et la recherche? Cette question mériterait d'être approfondie. Ainsi, nos données suggéraient que plus de 30% des répondants consacrent à peu près le même temps à l'enseignement qu'à la recherche, 34,4% d'entre eux consacrent entre 31% et 40% de leur temps à l'enseignement et qu'enfin, 31,3% des sujets passent le même pourcentage de temps à la recherche. Et toujours en ce qui concerne la tâche professorale, 41,9% déclarent attribuer entre 11% et 20% de leur temps aux services à la collectivité. Les données peuvent varier selon que l'on regarde cet aspect de la profession au Canada sans le Québec, ensuite, le Québec lui-même et les États-Unis. Ces données nous laissent un peu perplexe, car quand on observe la réalité dans nos universités québécoises, on semble privilégier nettement la recherche au détriment des deux autres composantes de la tâche. D'ailleurs, il n'est pas rare de rencontrer des professeurs qui ne feraient que la recherche et quelques services si leur convention collective le permettrait.

Normalement, la quantité de publications effectuées par un professeur d'université est considérée comme un indicateur important de l'investissement dans sa tâche de recherche. Compte tenu de la variation du nombre de répondants selon le genre de publications, il est quand même possible de constater que les professeurs en administration de l'éducation qui ont répondu à notre questionnaire ont davantage publié des chapitres dans un collectif (44% des répondants) et des articles (70% des répondants) que des ouvrages ou dirigé un collectif. On doit ajouter qu'il n'est pas facile de publier des ouvrages au Canada, le nombre de lecteurs étant plus restreint qu'aux États-Unis.

Enfin, les résultats obtenus par les répondants québécois de notre étude montrent des différences bien marquées comparativement aux répondants du Canada anglais. Par exemple, on a pu constater que plus de répondants québécois sont titulaires que leurs pairs canadiens, qu'ils sont plus âgés et qu'ils ont obtenu leur doctorat plus jeunes. Dans la majeure partie des cas, ils consacrent plus de temps à la recherche qu'à l'enseignement. Est-ce un effet de la disparité de l'âge des répondants selon qu'ils habitent le Québec ou ailleurs au Canada ? Si tel était le cas, c'est le profil même de la tâche des professeures et professeurs d'université qui serait remis en question. En effet, même si le phénomène mériterait d'être documenté de façon rigoureuse, la tendance au déplacement de la tâche de l'enseignement au premier cycle chez les professeures et professeurs ne détenant pas la permanence, vers les activités de recherche, subventionnée ou non, ainsi que d'enseignement aux ordres supérieur chez celles et ceux obtiennent le titulariat, est une caractéristique connue des trajectoires de carrière universitaire en éducation au Québec. L'équivalent est-il vrai au Canada anglais ?

CONCLUSION

En foi des résultats, somme toute fort limités, de notre étude, les répondants du Canada anglais rejoignent ceux du Québec sur divers thèmes. C'est le cas lors de l'expression des raisons pour lesquelles ils sont devenus professeurs en administration de l'éducation ou lorsqu'ils indiquent le nombre de mémoires et de thèses qu'ils ont dirigés. Il y a aussi relative unanimité de la reconnaissance du fait que les universités apportent peu de soutien au développement de l'administration de l'éducation comme champ d'études et, donc, du caractère relativement marginal de cette discipline en émergence.

Si tel est le cas, nous pensons que les doyens de facultés d'éducation doivent prioriser le recrutement de nouveaux professeurs dans ce domaine et appuyer le corps professoral dans la construction et l'offre de programmes adaptés aux besoins émergents au sein du bassin de clientèle que forme les administrateurs scolaires. Si tel n'est pas le cas, on risque fort de voir disparaître ce champs d'enseignement et de recherche à relativement court terme, au rythme du vieillissement et de la mise à la retraite du corps professoral actuel. À ce titre par exemple, le couplage des programmes d'administration scolaire avec une politique de soutien à la qualification des effectifs universitaires en matière de pédagogie universitaire, par exemple, au travers de l'offre d'une formation en gestion des organisations fortement recommandée pour l'accès aux fonctions administratives

particulières aux rectorats et décanats des Universités canadiennes pourrait s'avérer une piste intéressante à explorer.

Malgré ses limites évidentes, notre étude aura eu l'avantage de faire connaître les principales caractéristiques personnelles et les activités professionnelles des professeurs qui oeuvrent dans le domaine de l'administration scolaire au Canada. Elle permet de formuler à nouveau les besoins urgents en matière de réalisation de recherches de plus grande envergure dans ce domaine afin de mieux faire connaître l'importance de l'administration de l'éducation dans les domaines éducatifs, sociaux, culturels et politiques du Canada. Sans la réalisation et la diffusion des résultats de telles recherches, il est illusoire de penser pouvoir influencer les politiques de développement et d'embauche actuellement en vigueur au sein des facultés d'éducation canadiennes et québécoises et de mettre sur pied des mécanismes qui favorisent le soutien et l'insertion professionnelle des nouveaux professeurs. Notre champs d'étude et de recherche mérite-t'il la reconnaissance de sa spécificité au sein du monde de l'éducation ? Aux professeurs et aux administrateurs qui occupent actuellement le champs d'y répondre.

RÉFÉRENCES

- Barnabé, C. et Toussaint, P. (2002). *L'administration de l'éducation. Une perspective historique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Callahan, R. E. (1962). *Education and the Cult of Efficiency: The Story of the Special Forces that Have Shaped the Administration of the Public Schools*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Campbell, R. F. et Newell, L. J. (1973). *A Study of Professors of Educational Administration*. Columbus, OH: The University Council for Educational Administration.
- Culbertson, J. A. (1986). « Administrative Thought and Research in Retrospect ». Dans G. S. Johnston et C. C. Yeakey (dir). *Research and Thought in Administrative Theory Development in the Field of Educational Administration*. (p. 3-23). Lanham, NY: University Press of America.
- Griffiths, D. E., Stout, R.T. et Forsyth, P. B. (1988) (Eds.). *Leaders for America's Schools. The Report and Papers of the National Commission on Excellence in Educational Administration*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Hills, J. (1965). *Educational Administration: A Field in Transition*. *Educational Administration Quarterly*, 1(1), p. 58-66.

- McCarthy, M. M. et Kuh, G.D. (1997). *Continuity and Change. The Educational Leadership Professoriate*. Columbia, MO: The University Council for Educational Administration.
- McCarthy, M.M., Kuh, G.D., Newell, L.J. et Iacona, C. (1988). *Under scrutiny: The Educational Administration Professorate*. Tempe, Arizona: University Council for Educational Administration.
- Murphy, J. (1993). *Preparing Tomorrow's School Leaders. Alternative Designs*. University Park, PA: UCEA Inc.
- Newell, L. J. et Morgan, D. A. (1980). *Study of Professors of Higher Education and Educational Administration*. Document inédit.
- Payne, W. H. (1875). *Chapters on School Supervision*. New York: Wilson, Hinkle and Co.
- Raub, A. N. (1882). *School Management*. Lockhaven, PA: E. L. Raub and Company.