



PROPOSITION VISANT À SOUTENIR LE PLAN STRATÉGIQUE DE MISE EN ŒUVRE DES RECOMMANDATIONS DU COMITÉ CONSULTATIF CANADIEN SUR LES SOINS INFIRMIERS

COLLABORATEURS

ACADEMY OF CHIEF EXECUTIVE NURSES (ACEN)
ASSOCIATION CANADIENNE DES ÉCOLES DE SCIENCES INFIRMIÈRES (ACÉSI)
FÉDÉRATION CANADIENNE DES SYNDICATS D'INFIRMIÈRES ET D'INFIRMIERS (FCSII)
ASSOCIATION CANADIENNE DES SOINS DE SANTÉ (ACS)
ASSOCIATION DES INFIRMIÈRES ET INFIRMIERS DU CANADA (AIIC)
ASSOCIATION DES INFIRMIÈRES ET INFIRMIERS AUXILIAIRES DU CANADA (AIIAC)
ASSOCIATION DES INFIRMIÈRES ET INFIRMIERS PSYCHIATRIQUES DU CANADA (AIIPC)

ÉTUDES PRÉPARATOIRES : OBJECTIF E CARRIÈRES EN ENSEIGNEMENT INFIRMIER

AUTEURS : DR ELLEN RUKHOLM, UNIVERSITÉ LAURENTIENNE
DR P.H. BAILEY, UNIVERSITÉ LAURENTIENNE
PROF. SHAROLYN MOSSEY, UNIVERSITÉ LAURENTIENNE
PROF. CRAIG DUNCAN, UNIVERSITÉ LAURENTIENNE
WENDY MCBRIDE, ACÉSI
DINA IDRIS, ACÉSI

Les recommandations contenues dans le présent rapport sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles des organismes qui collaborent au Comité directeur du projet.

© Copyright 2005 Canadian Nurses Association

Canadian Nurses Association
50 Driveway
Ottawa, Ontario, Canada K2P 1E2

SOMMAIRE

Le régime canadien des soins de santé est en crise en raison d'une grave pénurie imminente d'infirmières¹. Bon nombre de recherches ont porté sur la mise en œuvre de politiques, de plans et de programmes pour combler les vastes demandes de l'avenir. La demande accrue d'infirmières entraîne l'accroissement des besoins en infirmières enseignantes.

Ce projet a examiné les programmes canadiens dispensés par des infirmières enseignantes (diplômes et grades) menant au droit d'exercer dans les professions réglementées [infirmière autorisée (IA), infirmière psychiatrique autorisée (IPA) et infirmière auxiliaire autorisée (IAA)], en utilisant des données et des renseignements recueillis par des enquêtes, des entrevues téléphoniques, des groupes de discussion et des examens documentaires. Les auteurs cernent les motivations et les entraves aux carrières d'enseignement des sciences infirmières, et l'approche de recherche comprend l'analyse de la littérature, des sondages, des entrevues de répondants clés et un examen documentaire.

Les principales constatations révèlent que les obstacles courants portent sur les salaires, les ressources, le perfectionnement professionnel et la charge de travail. Les motivations sont la passion de l'enseignement et la volonté de faire progresser la profession. Les infirmières et les étudiantes diplômées ont fréquemment déclaré qu'il fallait revoir la question du salaire pour rendre l'enseignement infirmier plus attrayant. Ces constats ressortent également des données narratives où les infirmières enseignantes potentielles ont le plus souvent indiqué le salaire, la charge de travail, les débouchés et l'aide au perfectionnement professionnel, la possibilité d'emplois à temps plein et l'infrastructure de soutien comme des facteurs qui influencent le choix de faire de l'enseignement.

Les leaders des infirmières enseignantes ont désigné le salaire, la charge de travail, les possibilités de perfectionnement professionnel et les emplois à temps plein comme des facteurs de démotivation. Beaucoup se sont dites très préoccupées par les pénuries anticipées et la difficulté de recruter du personnel qualifié, surtout dans le contexte des restrictions financières. Il n'est pas non plus aisé de recruter et de conserver des enseignantes cliniques compte tenu du manque d'attractivité des salaires, des pénuries de personnel en milieu de travail, et d'autres questions qui varient légèrement d'une province à l'autre. Les entrevues des infirmières enseignantes ont fait ressortir un grand sentiment de dépréciation ou de sous-évaluation de la profession infirmière, de la formation en sciences infirmières et des infirmières enseignantes.

¹ Dans ce document, afin d'alléger le texte, l'usage du féminin inclut le masculin si le contexte s'y prête.

Études préparatoires

Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

En conclusion, les infirmières enseignantes actuelles se sentent poussées à poursuivre leurs rôles, et les candidates possibles hésitent à entrer dans l'enseignement en raison des bas salaires, de la charge de travail élevée, du peu d'occasions de perfectionnement professionnel et de l'absence d'emplois à temps plein. De plus, les leaders ne peuvent apporter les modifications nécessaires pour conserver et recruter sur une base individuelle. Il faut donc un effort concerté aux échelons national, provincial et local.

Les recommandations suivantes découlent de l'étude menée sur les carrières d'infirmière enseignante :

- 1) Répéter l'étude sur un plus grand échantillon aléatoire stratifié représentatif des infirmières enseignantes qui préparent les infirmières auxiliaires autorisées (IAA), les infirmières psychiatriques autorisées (IPA) et les infirmières auxiliaires (IA).
- 2) Fournir des incitatifs pour le perfectionnement professionnel, y compris des fonds pour les études de 2^e et 3^e cycles.
- 3) Fournir des subventions de déplacement et d'hébergement pour les personnes vivant loin des programmes d'études supérieures.
- 4) Faciliter la création de programmes de doctorat plus accessibles (programmes de doctorat à distance et sur le Web).
- 5) Élaborer une stratégie nationale, provinciale, locale concertée avec les autres partenaires importants du gouvernement, de la pratique (tous les secteurs) et des établissements d'enseignement pour résoudre les questions de surcharges de travail, de postes de temps plein plutôt qu'à temps partiel, de sous-évaluation ou de dépréciation du rôle d'infirmière enseignante, et des pénuries d'enseignantes cliniques.
- 6) Concevoir une stratégie nationale de marketing pour insister sur les rôles des infirmières, la valeur de la profession, ainsi que le dévouement et la motivation requis pour former les professionnelles de demain.
- 7) Élaborer une stratégie nationale, provinciale, locale pour traiter les disparités salariales entre la pratique et l'enseignement, entre les collèges et les universités, entre les postes à temps plein et à temps partiel, et d'une région à l'autre. Les salaires sont une préoccupation majeure pour les infirmières enseignantes actuelles et éventuelles, ainsi que pour les leaders administratives dans ce domaine.

Table des matières

SOMMAIRE	3
TABLE DES MATIÈRES.....	5
1. INTRODUCTION.....	6
2. APPROCHE ET MÉTHODOLOGIE.....	10
3. RÉSUMÉ DES CONSTATATIONS.....	15
4. ANALYSE	29
5. CONCLUSIONS	60
6. RECOMMANDATIONS	62
ANNEXE A : RÉFÉRENCES	63
ANNEXE B : BIBLIOGRAPHIE.....	64
ANNEXE C : GUIDE D'ENTREVUE / QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE.....	67
ANNEXE D : EXAMEN DES CONTRATS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS.....	85
ANNEXE E : CRITÈRES DE SÉLECTION POUR LE PROJET	96
ANNEXE F : LIGNES DIRECTRICES DÉONTOLOGIQUES	101
ANNEXE G : MEMBRES DE L'ACÉSI, DES INFIRMIÈRES AUXILIAIRES AUTORISÉES (IAA), DES INFIRMIÈRES PSYCHIATRIQUES AUTORISÉES (IPA) ET DE LA CAPNE	107
ANNEXE H : RÉPONDANTS POSSIBLES	111
ANNEXE I : EXAMEN DOCUMENTAIRE	113

1. INTRODUCTION

L'Association des infirmières et infirmiers du Canada (AIIIC) a reçu des fonds de Santé Canada pour planifier, organiser et concrétiser les recommandations du Comité consultatif canadien sur les soins infirmiers (CCCSI). Sur proposition du CCCSI, l'AIIIC a sous-traité la partie Études préparatoires à l'Association canadienne des écoles de sciences infirmières (ACÉSI). L'AIIIC est chargée de la gestion globale de la proposition du CCCSI, d'un examen bilan du processus d'élaboration du projet, du parachèvement des résultats et de la présentation à Santé Canada.

À titre de sous-traitant de la partie Études préparatoires de la proposition du CCCSI, le Bureau national de l'ACÉSI a assuré la liaison avec tous les intervenants intéressés par ce volet. L'ACÉSI était responsable de la gestion globale, de la logistique, de l'élaboration et de la production de rapports à l'AIIIC pour les quatre projets relevant des Études préparatoires. Afin de remplir sa mission dans des délais restreints, l'ACÉSI a confié la gestion des sondages à un groupe de consultation professionnel, Fair Surveys Inc. Grâce à des chercheurs, l'entreprise a mis au point le questionnaire d'enquête, une entrevue téléphonique et des questions en groupes de discussion, mené des sondages (par voie électronique) et compilé les résultats (fréquence, commentaires) pour chacun des quatre projets.

Afin d'obtenir des conseils et une approbation à toutes les étapes du projet, l'ACÉSI a mis sur pied un Comité directeur composé de représentants de l'ACÉSI, de la Canadian Association of Practical Nurse Educators (CAPNE), de l'Association des infirmières et infirmiers auxiliaires du Canada (AIIAC) et de l'Association des infirmières et infirmiers psychiatriques du Canada (AIIPC). Ce comité a désigné les groupes d'échantillonnage, passé en revue la méthodologie, et examiné et approuvé les rapports, qui ont été ensuite acheminés à l'AIIIC.

Pour chacun des projets, l'ACÉSI a signé un contrat avec les chercheurs, qu'elle a chargés de faire un dépouillement de la littérature, d'étudier les questions du sondage et de les commenter, d'analyser les résultats, et de présenter un document de travail ou un rapport sur leurs constatations.

Enfin, d'autres groupes – l'Association canadienne des soins de santé (ACS), l'Academy of Canadian Executive Nurses (ACEN), l'Association des étudiant(e)s infirmier(ère)s du Canada (AEIC) et la Fédération canadienne des syndicats d'infirmières et d'infirmiers (FCSII) – ont été contactés à titre de ressources pour certaines parties du projet. Ils ont été invités à fournir des commentaires sur un échantillonnage d'écoles, à proposer les noms de répondants possibles pour des éléments des projets, et à contribuer aux communications et à la publicité des projets. Leur apport global a été important, cependant l'ACS et la FCSII n'ont pas pu identifier des personnes-ressources à temps pour les enquêtes et les entrevues

téléphoniques. L'AEIC et l'ACEN ont diffusé à leurs membres les communiqués portant sur les projets concernant l'enseignement.

L'AIIIC a accepté, le 19 décembre 2003, que l'ACÉSI assume le rôle de leader des quatre projets dans le cadre du projet général du CCCSI. Elle les a ensuite sous-traités à l'ACÉSI, en convenant que cette dernière collaborerait avec l'AIIAC et l'AIIPC.

Contraintes et restrictions générales

Le **temps** a été la plus grande contrainte dans l'exécution des projets. Une fois l'AIIIC avisée que la proposition était financée, l'ACÉSI et l'AIIIC ont eu une semaine pour décider que l'ACÉSI assumerait la direction, en collaboration avec les associations d'infirmières auxiliaires et d'infirmières psychiatriques, et pour négocier les modalités de la sous-traitance entre les deux organisations.

L'ACÉSI a eu peu de temps pour communiquer avec l'AIIAC, l'AIIPC et les doyens et les directeurs des écoles de sciences infirmières, ou pour sélectionner les chercheurs principaux à propos du projet. La conception des enquêtes a bénéficié des commentaires du Comité directeur du CCCSI et des chercheurs principaux. Nous n'avons pas eu le temps de mettre les questions à l'essai ou de les tester en ligne.

Il y a eu quelques difficultés techniques pour remplir les questionnaires, souvent parce que certains établissements utilisent d'anciens navigateurs. Comme solution, nous avons envoyé des versions Word des enquêtes, que Fair Surveys a ensuite reçues sous forme de courriel ou de télécopie. Fair Surveys a par la suite versé l'information dans la base de données.

En plus du court délai pour la conception, le démarrage, la mise en œuvre, l'analyse et la rédaction du rapport, il y a eu deux semaines de « lecture » distinctes dans les écoles de sciences infirmières du pays. Une grève possible des collèges de l'Ontario a détourné l'attention et réduit la disponibilité des doyens et des directeurs, des professeurs et des étudiants pour participer aux enquêtes et aux groupes de discussion.

La concurrence d'autres enquêtes sur les soins infirmiers menées entre janvier et mars 2004 a provoqué un phénomène « d'écoeurement ». Certains questionnaires faisaient partie des projets du CCCSI pilotés par l'AIIIC, mais d'autres s'inscrivaient dans un projet distinct du CCCSI sur l'attrition des étudiants à l'Université de Toronto, et dans une étude importante sur le secteur des soins infirmiers.

Les communications avec 165 universités, collèges universitaires et collèges dans dix provinces et trois territoires ont été un réel défi pour le Comité directeur de l'ACÉSI, l'AIIAC, la CAPNE et l'AIIPC, si bien que les groupes ont élaboré un certain nombre de stratégies dès le début du projet :

- des rapports d'étape hebdomadaires de l'ACÉSI au Comité directeur au fur et à mesure de l'évolution des projets;

- ❑ des communiqués électroniques hebdomadaires diffusés par chaque association à leurs membres et écoles respectifs;
- ❑ l'affichage de renseignements généraux et de communiqués relatifs au projet sur les sites Web des associations;
- ❑ la désignation et le « recrutement » d'écoles (cibles) acceptées par l'ensemble des parties, qui offraient tout l'éventail des programmes d'infirmières auxiliaires, d'infirmières psychiatriques et d'infirmières;
- ❑ des appels téléphoniques individuels aux doyens et aux directeurs de chaque établissement (cible), en les encourageant à promouvoir les projets par la diffusion de communiqués et d'invitations de la part des consultants chargés du sondage aux professeurs, aux partenaires cliniques, aux étudiants, aux employeurs et aux infirmières des régions respectives.

Taux de réponse

Malgré ces stratégies, la représentation des répondants des infirmières psychiatriques aux diverses enquêtes a été très faible, en fait presque négligeable, ce qui déséquilibre les données et les analyses. Les réponses des infirmières dépassent de beaucoup celles des infirmières auxiliaires, ce qui peut témoigner des niveaux d'intérêt, de l'accessibilité à Internet ou peut-être du nombre de professeurs et d'étudiants dans les programmes du pays. La prééminence des réponses des infirmières peut s'expliquer aussi par le nombre supérieur de programmes d'infirmières échantillonnés. En outre, la participation du Québec a été très faible, malgré de nombreuses communications avec la présidente de la région du Québec de l'ACÉSI (l'association universitaire) et des efforts particuliers déployés par la présidente de l'association québécoise des cégeps. Cela peut être dû au manque de temps pour faire traduire les questionnaires et les questions d'entrevues ou pour les groupes de discussion, ou encore à la période très courte de collecte des données (du 16 février au 20 mars). Les communiqués et les instructions sur la manière d'accéder aux questionnaires ont tous été traduits en français pour diffusion aux établissements francophones, mais cela n'a pas fait augmenter la participation.

Il est difficile de savoir le nombre exact d'écoles de sciences infirmières et de programmes d'infirmières auxiliaires, d'infirmières, et d'infirmières psychiatriques pressentis qui ont reçu les questionnaires. Cela est particulièrement vrai pour le nombre d'organismes fournissant des stages cliniques dans tout le pays (Sondage sur les affectations de formation clinique). Cette incertitude nous a empêchés de chiffrer le taux de réponse. La nature volontaire de la participation n'a pas permis d'obtenir une rétroaction représentative de toutes les régions. Il peut donc y avoir une sur-représentation de certains secteurs et une sous-représentation d'autres. Une estimation du nombre de répondants éventuels se trouve au Supplément C.

La nécessité de procéder à une **évaluation déontologique** a constitué une autre contrainte durant le délai éclair de réalisation des quatre projets. L'ACÉSI a reçu

un avis juridique sur l'approche à adopter et l'utilisation de tiers comme consultants pour les enquêtes, mais les chercheurs, eux, ont dû demander des évaluations déontologiques au sein de leurs établissements en raison de leur souscription aux directives des trois Conseils. Dans deux cas, les approbations d'éthique n'ont pas été problématiques alors que, dans un établissement, le processus a semblé plus rigoureux et lent (il a fallu deux semaines pour recevoir l'approbation conditionnelle, et trois semaines ou plus pour l'approbation finale). Cette exigence au sein des établissements, bien qu'appuyée par le Comité directeur, a accaparé une bonne part des onze semaines séparant le démarrage de la remise des rapports préliminaires à l'AIC, le 22 mars.

2. APPROCHE ET MÉTHODOLOGIE

2.1 Approche

Ce projet avait pour but d'examiner les programmes canadiens de formation infirmière (diplômes et grades) menant au droit d'exercer dans l'une ou l'autre des professions réglementées – infirmière¹ autorisée (IA), infirmière psychiatrique autorisée (IPA), infirmière auxiliaire autorisée (IAA) – en utilisant des données et des renseignements recueillis par des enquêtes et auprès de groupes de discussion.

Aux fins du présent projet, le terme *soins infirmiers* s'applique aux trois catégories de professionnelles : les IPA, les IAA et les IA². Pour éviter toute confusion entre l'usage dans l'Est du Canada (où le sigle anglais RPN renvoie communément à Registered *Practical* Nurse, infirmière auxiliaire) et l'utilisation dans l'Ouest canadien (où RPN est le titre réservé correspondant à Registered *Psychiatric* Nurse), ces documents adoptent l'usage de l'Ouest, en prenant le sigle anglais RPN dans son acception Registered *Psychiatric* Nurse, c.-à-d. infirmière psychiatrique autorisée.

2.2 Méthodologie

Un projet de recherche descriptif a été mené au moyen d'un sondage Web et d'entrevues téléphoniques auprès de leaders administratives choisies dans l'enseignement infirmier. Les données ont été recueillies grâce à deux questionnaires mis au point par les chercheurs après un examen de la littérature et une critique de la part des experts en contenu. Ces outils contenaient des données démographiques, avec des questions selon la méthode de Likert et des questions ouvertes. Les questionnaires – *Carrière en enseignement infirmier : Sondage à l'intention des écoles de sciences infirmières (CEISESI)* et *Carrière en enseignement infirmier : Sondage à l'intention des infirmières et infirmiers et des étudiants diplômés (CEISIIED)* – figurent en annexe. Les entrevues téléphoniques auprès de leaders en enseignement infirmier ont permis de recueillir des données démographiques et les questions liées aux carrières d'infirmières enseignantes.

Les données quantitatives ont été analysées selon le *Progiciel de statistiques pour les sciences sociales (SPSS)*. Des statistiques descriptives (moyenne, écart-

¹ Dans ce document, afin d'alléger le texte, l'usage du féminin inclut le masculin si le contexte s'y prête.

² N.D.T. Pour ces deux derniers groupes, malgré l'existence de plusieurs titres réservés en français en vertu des lois provinciales applicables, on a simplifié les désignations en utilisant uniquement *infirmière autorisée (IA)* et *infirmière auxiliaire autorisée (IAA)*.

type, plage) ont été calculées, et les différences entre les groupes ont été scrutées au moyen d'une analyse de variance. Les données narratives extraites des questions ouvertes ont été examinées grâce à une analyse manifeste du contenu suivant les catégories présentées dans les questionnaires. Les données ont été analysées et regroupées en facteurs. Le nombre de fois que les facteurs étaient mentionnés par les participantes a été comptabilisé et classé par ordre de fréquence.

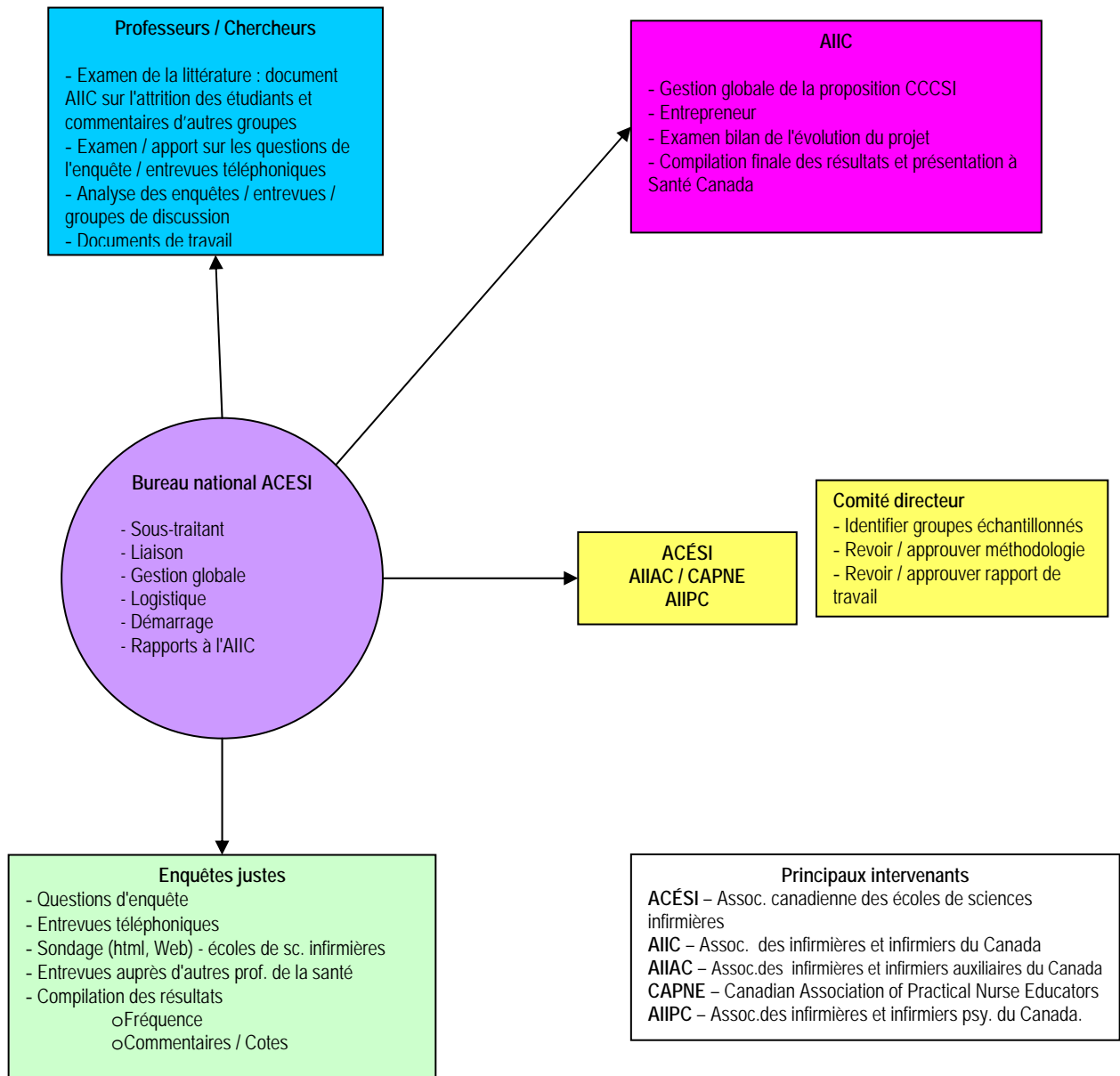
Compte tenu du court délai qu'il y avait pour préparer les questions et recueillir les données, et le nombre d'écoles de sciences infirmières réparties dans le pays (165), L'ACÉSI a décidé de recruter des écoles échantillonnées pour représenter les différentes régions et universités et les différents collèges universitaires et collèges, et les trois types de programmes de sciences infirmières, ainsi que les différences de langue, de taille et d'emplacement des établissements. Les écoles échantillonnées seraient les principaux points de contact pour la diffusion de l'information à propos des sondages, etc.; cependant, toutes les écoles ont été avisées de la tenue des enquêtes.

La liste finale des écoles échantillonnées, avec une représentation des trois types de programmes, a été convenue à la fin de janvier. La vaste majorité des doyens et directeurs ont accepté de faire partie de l'échantillonnage d'écoles et d'agir comme « champions » pour les projets, en encourageant leur corps professoral, leurs étudiants, les employeurs locaux, les infirmières et les diplômées qui pratiquent à répondre aux sondages et aux entrevues.

Il y a eu plusieurs contraintes et restrictions. On a manqué de temps pour l'examen de la littérature, l'élaboration des questions d'enquête, la reconfiguration des données sous une forme qui se prêtait à l'analyse, l'analyse des données, la préparation de la première ébauche, l'intégration dans un rapport final cohérent des données mises à jour à partir de l'enquête, des entrevues avec d'autres disciplines et des groupes de discussion, ainsi que la mise en relation entre les constatations de la recherche et celles signalées dans la littérature.

Malgré tout, les répondants ont fourni beaucoup de données de qualité auxquelles nous avons tenté de rendre justice. Ce qui suit est un survol de l'étude touchant les carrières en enseignement infirmier.

PROJET RELATIF AUX CARRIÈRES EN ENSEIGNEMENT INFIRMIER : INTERVENANTS ET ACTIVITÉS



MÉTHODES DE COLLECTE DES DONNÉES REQUISES POUR CE PROJET

Objectif E – Carrières en enseignement infirmier	
Enquêtes	
Écoles de sciences infirmières	X (IA / IAA / IPA, autres étudiants de 2 ^e cycle en sciences infirmières)
Étudiants en sciences infirmières	
Employeurs de personnel infirmier	
Autres professionnels de la santé	
Entrevues téléphoniques	
Écoles de sciences infirmières	X (doyens d'école de sciences infirmières)
Étudiants en sciences infirmières	
Employeurs de personnel infirmier	
Autres professionnels (santé et autres domaines)	
Groupes de discussion virtuels	
Étudiants en sciences infirmières	
Employeurs de personnel infirmier	
Examen documentaire	
	X (autres

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

	enseignants prof.)
--	-----------------------

3. RÉSUMÉ DES CONSTATATIONS

3.1 Examen de la littérature

Contexte

Le régime canadien des soins de santé est en crise en raison d'une grave pénurie imminente d'infirmières autorisées (IA). Bon nombre de recherches ont porté sur la mise en œuvre de politiques, de plans et de programmes pour combler les vastes demandes de l'avenir, mais la demande accrue d'infirmières est intimement liée à l'accroissement des besoins en infirmières enseignantes

Selon Fletcher (2000), l'Association des infirmières et infirmiers du Canada (AIIIC) et l'Association canadienne des écoles de sciences infirmières (ACÉSI), il y a une diplomation limitée d'infirmières titulaires de la maîtrise ou du doctorat. Le manque actuel et futur d'infirmières enseignantes souligne l'importance « de la flexibilité, de la créativité et de l'innovation » pour recruter et conserver des enseignantes qualifiées (Fletcher, 2000). Dans le contexte des pénuries actuelles et anticipées d'infirmières au Canada, il est temps de connaître le point de vue des infirmières enseignantes actuelles et éventuelles sur les facteurs qui les motivent et les démotivent dans le choix de l'enseignement.

Examen de la littérature

Cet examen a passé en revue la littérature relative aux travaux théoriques et empiriques sur les facteurs de motivation et de démotivation des infirmières, des étudiantes en sciences infirmières inscrites à des programmes d'études supérieures (étudiantes diplômées) et des infirmières enseignantes.

Nous avons utilisé les mots clés suivants : motivation, démotivation, obstacles, défis, stress professionnel, satisfaction au travail, épuisement professionnel et infirmière enseignante pour obtenir 42 articles des bases de données de recherche Ebsco, d'Ovid, de Proquest et du portail Ontario Scholars Portal. Ces bases de données bibliothéconomiques en ligne permettent l'accès, par l'intermédiaire de l'hôte Ebsco, à plus de cinq millions d'articles dans 3 304 revues textuelles publiées par Academic Press, Elsevier Science, Hartcourt Health Sciences et John Wiley & Sons.

La recherche a couvert 12 années. Bon nombre des sources étaient de nature anecdotique ou conceptuelle, ou portaient souvent sur les questions de vie au travail des infirmières plutôt que sur les infirmières enseignantes.

Par conséquent, seulement 21 études très pertinentes à l'objet de ce projet ont été évaluées d'un point de vue critique. Les documents dépouillés comprenaient des études et une méta-analyse, dont on trouve un résumé à la fin de cette section (Tableau 1). Les 21 études ont été menées sur les scènes provinciale, nationale et internationale, auprès de populations choisies au

Canada, aux États-Unis, en Australie, au Royaume-Uni et en Turquie. Les échantillons étudiés concernaient des professeurs d'université permanents et non permanents d'écoles de sciences infirmières ou d'autres facultés, des doyens et directeurs de programmes universitaires de sciences infirmières, et des infirmières praticiennes. Les échantillons variaient de 11 à 34 013, et les méthodes comprenaient des approches qualitatives et quantitatives.

Motivations et démotivations des infirmières enseignantes

On a trouvé une seule étude qui traitait expressément des facteurs de motivation et de démotivation par rapport au choix de l'enseignement du point de vue d'infirmières enseignantes en place (Clifford, 1995). Cette étude britannique de 126 enseignantes a démontré que la recherche et la pratique clinique étaient une faible priorité. Les participantes ont déclaré qu'elles avaient des difficultés à définir le but et les composantes du rôle d'infirmière enseignante dans la pratique clinique.

De Young et Beshore Bliss (2002), dans une étude non critique des points saillants de la pénurie de professeurs en sciences infirmières, abordaient également les défis et les initiatives. Pour eux, les salaires non concurrentiels, la surcharge de travail et l'épuisement professionnel (épuisement professionnel) sont des éléments qui ont contribué à la pénurie d'infirmières enseignantes. Voici des initiatives possibles de promotion de cette carrière :

- Augmenter le financement de la formation aux 2^e et au 3^e cycles;
- Insister sur les aspects positifs du rôle de professeur en sciences infirmières;
- Éventuellement recruter des professeurs dans les secteurs non traditionnels;
- Encadrer des candidates possibles pour les orienter vers l'enseignement;
- Inclure des infirmières enseignantes dans les discussions et la mise en œuvre d'une politique portant sur la pénurie d'infirmières;
- Faire montre de souplesse par rapport aux affectations d'enseignement et à la charge de travail.

Puisque jusqu'ici la recherche a porté principalement sur les infirmières enseignantes *déjà en place*, il faut étudier les facteurs de motivation et de démotivation pour *entrer* dans l'enseignement. Même si on n'a pas trouvé d'étude spécifiquement centrée sur le recrutement de personnes pour leur confier un rôle dans la formation, trois études examinaient des éléments qui pouvaient être intéressants pour le recrutement de ces personnels, notamment :

- le mentorat et le perfectionnement professionnel (Mullen et Forbes, 2000);
- le leadership partagé et l'autonomie (George, Burke, Rodgers, Duthie *et al.*, 2002);
- les attentes des nouveaux professeurs (Siler et Kleiner, 2001).

Dans une étude qualitative de 60 professeurs d'université non permanents aux États-Unis, au Canada et en Australie, Mullen et Forbes se sont penchés sur la transition, l'adaptation et le mentorat. Ils ont signalé que la meilleure préparation à la socialisation des professeurs est le mentorat, surtout s'il leur permet de mieux saisir les nuances du processus de permanence et des ressources financières. Dans une étude des infirmières chevronnées, George *et al.* ont rapporté que le comportement de leadership et l'autonomie s'accroissent lorsque les infirmières participent à des programmes de leadership partagé. Dans leur étude phénoménologique de 12 professeurs en sciences infirmières, Siler et Kleiner ont trouvé qu'il fallait examiner l'expérience des nouveaux professeurs pour encourager leur réussite et leur désir de continuer à remplir ces fonctions. Cela s'accomplit par le soutien et la préparation. Les infirmières enseignantes actuelles et possibles manquent de connaissances sur le perfectionnement professionnel, le leadership et les attentes.

Les facteurs de démotivation sont le fardeau économique d'études plus poussées, les exigences éducatives considérables, et la multitude d'occasions d'emplois éventuels ouvertes aux infirmières de niveau supérieur à l'extérieur du monde de l'éducation (De Young et Beshore Bliss, 2002; Bargagliotti, 2003). Les facteurs de motivation sont un financement accru des programmes de sciences infirmières de niveau supérieur (De Young et Beshore Bliss).

Il faut rechercher les facteurs de motivation et de démotivation invoqués par les candidates éventuelles à l'enseignement infirmier : la littérature et la recherche actuelles ne s'intéressent qu'à la raison du choix de l'enseignement infirmier comme carrière à un niveau systémique (Berlin et Sechrist, 2002; Bargagliotti, 2003). Même si le fardeau financier et les tendances de l'emploi sont des facteurs généraux de motivation et de démotivation, on en sait très peu sur les facteurs au niveau individuel. Les décisions de participer à la prestation des programmes de formation infirmière sont prises à un niveau individuel; la recherche doit également se concentrer sur ce niveau.

Puisque les études trouvées au cours de la recherche de la littérature faisaient l'objet d'une appréciation critique, on a identifié un regroupement logique des éléments suivants : le stress professionnel, la satisfaction au travail et les caractéristiques organisationnelles qui affectent les professeurs et les nouvelles infirmières enseignantes. Un examen critique de ces études a été mené pour déterminer la transférabilité, l'utilité et la pertinence des constatations par rapport à l'étude proposée.

Satisfaction au travail

L'analyse de la satisfaction au travail des infirmières enseignantes est bien documentée (Barrett, Goldenberg et Faux, 1992; Gormley, 2003; Snarr et Krochalk, 1996). Les facteurs liés à la satisfaction professionnelle et à la poursuite de l'enseignement sont l'autonomie, le salaire, les attentes face au rôle, la conciliation travail-famille, l'atmosphère dans l'établissement, l'ambiguïté du rôle, les relations professionnelles, les défis des tâches, et la liberté de l'enseignement (Gormley, 2003; Barrett *et al.*, 1992).

Dans les études sur les infirmières enseignantes, peu analysent plus d'un ou deux facteurs liés à la satisfaction au travail et à la participation continue connexe à l'enseignement des sciences infirmières (Gormley, 2003). Les aspects négatifs et positifs de l'expérience professionnelle des infirmières enseignantes actuelles fournissent un aperçu intéressant sur des domaines de recherche ultérieure et des initiatives en matière de politiques. Une grosse lacune porte en effet sur la détermination et l'étude des multiples facteurs de motivation et de démotivation face à cette carrière. Il est important de comprendre la satisfaction des professionnelles qui dispensent une formation infirmière. Miser sur cette connaissance de la satisfaction au travail ainsi que sur les incitatifs et les obstacles permettrait la création et la mise en œuvre de programmes et de politiques pouvant avoir des résultats positifs pour le recrutement et le maintien des effectifs enseignants.

Facteurs organisationnels

Les facteurs organisationnels, la structure et le soutien peuvent avoir une incidence sur le recrutement et le maintien des infirmières enseignantes. Vagg, Spielberg et Wasala (2002), Cam (2001) et McNeese-Smith (2000) ont tous étudié ces facteurs.

Vagg *et al.* (2002) ont examiné les effets du niveau organisationnel sur le stress professionnel chez les employés des établissements universitaires et autres. Ils ont trouvé que les stressseurs variaient selon le niveau organisationnel et le sexe. Aux niveaux supérieurs, le stress était relié à la gestion des crises et à la prise de décisions; aux niveaux inférieurs, ils étaient tributaires du salaire et de l'avancement. Les femmes insistaient sur les conflits entre le travail et la vie familiale et les hommes, sur la structure du pouvoir. Même si l'étude de Vagg *et al.* ne visait pas expressément les infirmières enseignantes, il peut être important d'étudier les facteurs organisationnels. Les questions concernant le sexe et le leadership peuvent peser sur les motivations et les démotivations face à une carrière en enseignement infirmier.

Par ailleurs, dans une étude sur 135 infirmières enseignantes en Turquie, Cam (2001) a remarqué qu'il faut tenir compte des facteurs organisationnels, notamment de la satisfaction en milieu de travail, de la pression professionnelle et du style de communication de l'établissement pour diminuer l'épuisement professionnel et l'abandon de l'enseignement. La culture de la population de l'étude peut affecter la transférabilité de ces facteurs organisationnels à d'autres sociétés, c'est pourquoi ils devraient être vérifiés dans d'autres cultures.

McNeese-Smith (2000) a étudié les étapes professionnelles des débutantes, la maîtrise et le désengagement des infirmières. Les constatations de cette étude se rapprochent des motivations et des démotivations des infirmières enseignantes puisque, pour occuper un poste dans l'enseignement, il faut le niveau de la maîtrise. De plus, les infirmières qui sont demeurées plus longtemps et ont atteint le niveau de la maîtrise ont reçu du soutien grâce à l'intervention de l'organisation.

Bref, les facteurs organisationnels tels que le niveau, le sexe, la satisfaction au travail, les pressions du poste, le style de communication et l'intervention ou l'appui de l'organisation peuvent être importants pour recruter et maintenir les effectifs d'infirmières enseignantes. Ils devraient être étudiés chez les enseignantes actuelles et éventuelles.

Stress professionnel

Un certain nombre d'études (Fong, 1993; Mikkelsen, Saksvik et Ursin, 1998; Doyle et Hinde, 1998; Muncer, Taylor, Green et McManus, 2001) ont examiné différents aspects du stress professionnel.

Fong (1993) s'est penché sur le lien causal entre l'accumulation des rôles, le soutien social et l'épuisement professionnel chez les infirmières enseignantes au niveau universitaire, et il a trouvé une corrélation positive et spécifique entre l'épuisement émotionnel et les contraintes de temps, le sentiment de ne pas être à sa place et les exigences professionnelles élevées.

Mikkelsen *et al.* (1998) se sont attardés aux travailleurs en soins de santé communautaires et aux travailleurs des services postaux en Norvège. Ils ont constaté que des différences entre les perceptions individuelles du climat d'apprentissage et celles de l'organisation provoquaient du stress.

Doyle et Hinde (1998) ont étudié la perception qu'a de son travail le personnel universitaire en Grande-Bretagne. Ils ont constaté que les taux élevés d'épuisement professionnel existent chez les universitaires, hommes et femmes, à cause de la charge de travail totale, de la dépersonnalisation, des différences culturelles et du niveau du poste.

Muncer *et al.* (2001) ont étudié les IA inscrites à un programme universitaire professionnel. Même si elle ne portait pas sur un niveau d'études supérieures, c'était la seule étude que l'on a trouvée sur des infirmières inscrites dans un programme offrant le potentiel de fournir d'éventuelles infirmières enseignantes. On a constaté que le stress est fonction des niveaux de dotation et d'autres aspects hors du contrôle des infirmières. Par conséquent, ces facteurs dans le milieu de travail peuvent être une motivation ou un obstacle pour choisir la carrière et devraient être mesurés chez les infirmières enseignantes actuelles et éventuelles.

Certaines études ne se limitaient pas aux infirmières enseignantes, ou n'en comprenaient pas, mais elles donnent une idée de ce qui agit sur le stress professionnel. Leur applicabilité aux motivations et aux démotivations devrait être vérifiée auprès des personnes en poste.

Résumé de l'examen de la littérature

Les facteurs relevés dans la littérature comme contribuant à la pénurie d'infirmières enseignantes étaient :

- les salaires non concurrentiels;
- la surcharge de travail;

Études préparatoires

Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

- l'épuisement professionnel (burnout).

Les incitatifs possibles à cette carrière étaient :

- le financement accru des études de niveau supérieur;
- l'insistance sur les aspects positifs du rôle d'infirmière enseignante;
- le recrutement possible de professeurs dans des secteurs non traditionnels;
- le mentorat évoluant vers l'enseignement;
- l'inclusion d'infirmières enseignantes dans les discussions;
- la mise en œuvre d'une politique centrée sur la pénurie d'infirmières;
- la souplesse des affectations d'enseignement;
- la charge de travail.

En outre, on a dégagé trois domaines essentiels pouvant exercer une influence :

- la satisfaction au travail;
- les caractéristiques de l'établissement;
- le stress professionnel.

Les facteurs qui interviennent dans la satisfaction au travail et la poursuite du rôle dans l'enseignement étaient l'autonomie, le salaire, les attentes face au rôle, les conflits, l'atmosphère de l'établissement, l'ambiguïté du rôle, les rapports professionnels, le défi de l'emploi et la liberté d'enseignement.

Les facteurs organisationnels peuvent également compter pour le recrutement et le maintien des effectifs enseignants actuels et futurs, et devraient être étudiés dans un échantillon d'infirmières actuelles et en puissance. Ce sont le niveau organisationnel, le sexe, la satisfaction au travail, le stress professionnel, le style de communication, ainsi que l'intervention ou le soutien de l'établissement.

Les études sur le stress professionnel ont révélé qu'une accumulation de rôles, l'appui social et l'épuisement professionnel sont des facteurs cruciaux chez les infirmières enseignantes à l'université. Une corrélation positive et spécifique entre l'épuisement émotionnel et les contraintes de temps, les sentiments d'inadéquation au travail et les exigences professionnelles élevées a été décelée et elle pourrait avoir une incidence sur les infirmières enseignantes actuelles et éventuelles. Il faut se pencher sur les niveaux de dotation et le contrôle, la charge de travail, la dépersonnalisation, les différences de culture et le niveau du poste. Il y a peu ou pas d'information sur les motivations ou les démotivations. Les facteurs soulignés sont susceptibles d'influencer à la fois les enseignantes en place à poursuivre leurs fonctions, et les candidates à assumer ce rôle. Par conséquent, l'étude est opportune, et la collecte de renseignements sur les facteurs mentionnés ci-dessus est impérative.

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Tableau 1 : Résumé de l'examen de la littérature

Source	Échantillon	Méthode	But	Constatations	Limitations
Barrett, M.C., Goldenberg, D., et Faux, S. (1992), Career patterns and job satisfaction of Canadian nurse educators, <i>Journal of Advanced Nursing</i> , 17, 1002-1011.	Enseignantes collégiales (n=24) Enseignantes universitaires (n=20) Ensemble (Ontario) (n=44)	Enquête préparatoire descriptive et quantitative	Décrire la satisfaction au travail et les types de carrière des infirmières enseignantes employées dans les écoles universitaires et collégiales de sciences infirmières en Ontario.	Des différences importantes dans la satisfaction au travail entre les professeurs collégiaux et universitaires pour 9 des 36 caractéristiques d'emploi dans des domaines tels que le leadership, l'autonomie, le salaire et l'indépendance.	L'instrumentation, l'échantillonnage réduit et de commodité restreignent la capacité d'appliquer les constatations au-delà de l'échantillon.
Fong, C.M. (1993), A longitudinal study of the relationships between overload, social support and burnout among nursing educators, <i>Journal of Nursing Education</i> , 32(1), 24-30.	Infirmières enseignantes universitaires (É.-U.) (n=84)	Enquête qualitative et quantitative Données de sondage, entrevues formelles, examens documentaires	Étudier le lien causal entre l'accumulation des rôles, le soutien social et l'épuisement professionnel.	L'analyse des données a révélé que l'épuisement émotionnel avait une corrélation positive et spécifique avec les contraintes de temps, le sentiment d'inadéquation au travail et les exigences d'emploi élevées. L'épuisement professionnel a corrélation importante et négative avec la présidence et le soutien des pairs.	Les constatations peuvent ne pas être applicables en raison de différences culturelles et sociétales, et de l'échantillonnage non aléatoire des programmes de sciences infirmières.
Ryan, M. et Irvine, P. (1994), Nursing professorate in America: Projected retirements and restages, <i>Journal of Nursing Education</i> , 33(2), 67-73.	Baccalauréat accrédité par la National League for Nursing et programmes d'études supérieures menant à un grade (É.-U.) (n=206)	Enquête quantitative Questionnaire de sondage Étude descriptive	Examiner les remstages prévus, les politiques de retraite et les profils des professeurs dans les programmes accrédités de la National League for Nursing.	Cette étude rapporte un déficit d'infirmières titulaires de doctorat, les remstages estimés totalisant la moitié des pertes prévues. On ne sait pas combien de nouvelles recrues opteront pour l'enseignement comme carrière.	La sélection de l'échantillon peut restreindre l'application à une population élargie.

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Source	Échantillon	Méthode	But	Constatations	Limitations
				Jusqu'à 15 ans de pénurie d'infirmières titulaires de doctorat sont possibles. Cette pénurie est également associée à l'érosion possible du volet recherche du programme d'études.	
Clifford, C. (1995), The role of the nurse teachers: Concerns, conflicts and challenges, <i>Nurse Education Today</i> , 15(1), 11-16.	Infirmières enseignantes collégiales (Angleterre) (n=126)	Questionnaire qualitatif et quantitatif	Explorer les aspects positifs et négatifs d'une carrière en enseignement infirmier, pourquoi les infirmières la choisissent et s'y préparent.	La recherche et la pratique clinique semblent occuper une priorité faible dans les rôles des infirmières enseignantes. Un défi particulier consiste à définir le but et les composantes des rôles des infirmières enseignantes dans la pratique clinique.	La taille réduite de l'échantillon; les constatations peuvent ne pas être applicables en raison de différences culturelles et sociétales.
Morris, M.S. (1995), Lived experiences, values and behaviour of effective nurse faculty, <i>Journal of Professional Nursing</i> , 11(5), 290-298.	Femmes du baccalauréat de la National League for Nursing et programmes de niveau supérieur (n=11)	Enquête qualitative Étude sur le terrain	Étudier et décrire l'expérience de vie réelle d'infirmières enseignantes efficaces.	L'efficacité des infirmières enseignantes s'accroît avec le temps. Les écoles de sciences infirmières doivent faciliter la collaboration, que les répondantes à l'étude ont signalée comme le mode privilégié d'« être ». Enfin, un « sentiment d'être à sa place » est important pour l'efficacité des professeurs, ce qui démontre le besoin de plans d'orientation et de socialisation.	Constatations applicables aux professeurs travaillant dans des programmes de baccalauréat et de niveaux supérieurs similaires.
Snarr, C.E. (1996), Job satisfaction and	Échantillon aléatoire stratifié des écoles de la	Enquête quantitative Index	Examiner le rapport entre les caractéristiques organisationnelles	Associations de limitées à faibles constatées entre les variables.	Le JDI n'aborde pas les éléments uniques aux universitaires.

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Source	Échantillon	Méthode	But	Constatations	Limitations
organizational characteristics .Results of a nationwide survey of baccalaureate nursing faculty in the United States, <i>Journal of Advanced Nursing</i> , 24, 405-412.	National League for Nursing (n=24)	descriptif des emplois (JDI) Enquête	des programmes de sciences infirmières et la satisfaction au travail des infirmières enseignantes.		Les auteurs recommandent que toute recherche future élargisse ces dimensions.
Thorsen, E.J. (1996), Stress in academe: What bothers professors?, <i>Higher Education</i> , 31, 471-489.	Professeurs universitaires dans quatre établissements (Ontario) (n=494)	Enquête quantitative Sondage Inventaire du stress professionnel	Examiner la nature et l'ampleur du stress professionnel chez les professeurs d'université de l'Ontario.	La quantité de travail, les longues heures de travail, le rang et les tâches par rapport aux contraintes de temps influençaient tous le niveau de stress. Dans les fonctions professionnelles, la recherche s'est avérée plus stressante que l'enseignement.	La sélection de l'échantillon peut restreindre l'application à la population élargie.
Herrmann, M.M. (1997), The relationship between graduate preparation and clinical teaching in nursing, <i>Journal of Nursing Education</i> , 36(7), 317-322.	Échantillon de commodité d'écoles accréditées de la National League for Nursing (n=692)	Enquête quantitative Sondage	Examiner le lien entre les cours en théorie de l'éducation et le temps consacré aux techniques d'enseignement en milieu clinique et l'efficacité de ces techniques utilisées par les enseignantes cliniques.	Même si aucune différence importante dans les techniques d'enseignement suivant le niveau d'éducation n'a été décelée, il y a un besoin de contenu éducatif en préparation du rôle dans l'enseignement.	L'échantillon de commodité restreint la capacité d'appliquer les constatations à une population élargie.
Doyle, C. et Hind P. (1998), Occupational stress, épuisement professionnel and job status	Professeurs d'université (R.-U.) (n=582)	Enquête quantitative Inventaire de l'épuisement professionnel Maslach,	Étudier le stress professionnel perçu chez les professeurs des établissements d'enseignement supérieur du R.-U.	Des taux élevés d'épuisement professionnel existent tant chez les femmes que chez les hommes universitaires. Une multitude de facteurs	Les constatations peuvent ne pas être significatives dans d'autres cultures et

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Source	Échantillon	Méthode	But	Constatations	Limitations
in female academics, <i>Occupational Stress in Female Academics</i> , 5(2), 67-82.		Enquête diagnostique sur les emplois et Index du stress chez les professeurs		affectent le stress et l'épuisement professionnel, dont bon nombre différent lorsqu'on tient compte du sexe.	sociétés.
Mikkelsen, A., Saksvik, P.O., et Ursin, H. (1998), Job stress and organizational learning climate, <i>International Journal of Stress Management</i> , 5(4), 197-209.	Employés des services postaux et des soins de santé communautaires norvégiens (Norvège) (n=383)	Enquête quantitative Données descriptives Sondage Échantillon pré-test	Examiner le lien entre le stress au travail des individus et les perceptions individuelles du « climat d'apprentissage ».	Les personnes qui ont mentionné un environnement d'apprentissage positif similaire à celui de leur groupe d'apprentissage avaient un stress professionnel faible. Elles ont rapporté des sentiments de contrôle et des exigences réduites liées au soutien social.	Les constatations peuvent ne pas être significatives dans d'autres cultures et sociétés.
Riner, M.E. et Billings, D.M. (1999), Faculty development for teaching in a changing health care environment: A statewide needs assessment, <i>Journal of Nursing Education</i> , 38(9), 427-429.	Professeurs de sciences infirmières (É.-U., un État) (n=352)	Enquête quantitative	Étudier les besoins perçus des professeurs en rapport avec le développement de leurs fonctions d'enseignement. Envisager l'évaluation des enseignantes, les stratégies des programmes, la technologie de l'information et la compréhension du rôle d'enseignante.	Des besoins complexes et variables de perfectionnement existent chez les professeurs. Élévation en préparation à l'enseignement dans un cadre communautaire, compréhension des éléments d'enseignement de base, et développement et amélioration des rôles dans le programme d'études et l'évaluation.	La sélection de l'échantillon peut restreindre l'application à une population élargie.

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

<p>McNeese-Smith, D. (2000), Job stages of entry, mastery and disengagement among nurses, <i>Journal of Nursing Administration</i>, 30(3), 140-147.</p>	<p>Infirmières (É.-U.) (n=412)</p>	<p>Enquête quantitative Sondage descriptif</p>	<p>Examiner les étapes professionnelles, y compris les prédicteurs pour chaque étape et le moment où le désengagement survient.</p>	<p>Les étapes professionnelles supérieures avaient une corrélation positive sur l'engagement organisationnel. Le désengagement était positivement associé à des années dans un poste particulier et à une corrélation négative sur l'engagement organisationnel.</p>	<p>La sélection de l'échantillon peut restreindre l'application à une population élargie.</p>
<p>Mullen, C.A. et Forbes, S.A. (2000), Untenured faculty: Issues of transition, adjustment and mentorship, <i>Mentoring & Tutoring</i>, 8(1), 31-46.</p>	<p>Professeurs non permanents (É.-U., Canada, Australie) (n=60)</p>	<p>Enquête qualitative Questionnaire Analyse thématique</p>	<p>Examiner le point de vue des professeurs non permanents sur des questions telles que le mentorat, la transition et l'adaptation.</p>	<p>La meilleure préparation pour l'évaluation et la socialisation des professeurs est le mentorat. Des ressources financières, une socialisation professionnelle et une clarification du processus de permanence doivent être fournis aux nouveaux professeurs.</p>	<p>Les constatations peuvent être significatives pour la planification du perfectionnement professionnel des professeurs dans des contextes similaires.</p>
<p>Cam, O. (2001), The épuisement professionnel in nursing academicians in Turkey, <i>International Journal of Nursing Studies</i>, 38, 201-207.</p>	<p>Universitaires en sciences infirmières (Turquie) (n=135)</p>	<p>Données d'enquête quantitatives basées sur l'inventaire de l'épuisement professionnel de Maslach</p>	<p>Étudier le niveau d'épuisement professionnel et les variables fortement corrélées en la matière chez les universitaires dans les milieux turcs d'enseignement des sciences infirmières.</p>	<p>Les facteurs organisationnels y compris la satisfaction au travail, les pressions professionnelles et le style de communication de l'établissement doivent être pris en compte pour diminuer l'épuisement professionnel chez les universitaires en sciences infirmières.</p>	<p>Les constatations peuvent ne pas être significatives dans d'autres cultures et sociétés.</p>

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Muncer, S., Taylor, S., Green, D.W. et McManus, I.C. (2001), Nurses' representations of the perceived causes of work-related stress: A network drawing approach, <i>Work & Stress</i> , 15(1), 40-52.	Infirmières inscrites à un programme universitaire professionnel (n=48)	Enquête qualitative et quantitative Analyse des diagrammes et des revues	Examiner comment les infirmières perçoivent les causes des liens entre les sources de stress en milieu de travail.	L'étude a révélé l'importance de liens indirects entre les niveaux de dotation et le stress. Elle a également traité de la majorité des causes de stress hors du champ de contrôle des infirmières.	Les constatations peuvent être utiles pour les professeurs travaillant dans des contextes similaires.
Siler, B.B. et Kleiner, C. (2001), Novice faculty: encountering expectations in academia, <i>Journal of Nursing Education</i> , 40(9), 397-403.	Échantillon déterministe de professeurs de sciences infirmières Écoles de l'AACN (É.-U.) (n=12)	Enquête qualitative Étude phénoménologique	Acquérir une compréhension de la signification de l'expérience des nouveaux professeurs.	Il faut concentrer l'attention sur l'expérience des nouveaux professeurs et encourager leurs réussites et leur désir de continuer l'enseignement grâce au soutien et à la préparation.	Les constatations ont une utilité pour les professeurs travaillant dans des contextes similaires.
Winefield, A.H. et Jarrett, R. (2001), Occupational stress in university staff, <i>International Journal of Stress Management</i> , 8(4), 285-298.	Tous les membres établis d'une université métropolitaine australienne (n=2 040)	Enquête quantitative	Évaluer le stress professionnel du personnel universitaire.	La satisfaction au travail et l'anxiété réactionnelle ont été jugées normales. Cependant, des niveaux élevés de stress psychologique ont été constatés. Le personnel universitaire engagé à la fois dans la recherche et l'enseignement a signalé le niveau le plus élevé de détresse psychologique et le niveau le plus bas de satisfaction au travail.	Les constatations peuvent être utiles dans des contextes similaires.
Berlin, L.E. et	Enquêtes	Régression	Évaluer l'incidence	L'âge des professeurs	Capacité

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Sechrist, K.R. (2002), The shortage of doctorally prepared nursing faculty: A dire situation, <i>Nursing Outlook</i> , 50(2), 50-56.	nationales (É.-U.) 1993 – 2001 (n=34 013)	linéaire des données existantes de l'enquête de l'American Association of Colleges of Nursing	de l'âge des professeurs et des calendriers de retraite sur la disponibilité éventuelle d'enseignantes en sciences infirmières préparées au niveau du doctorat.	et les calendriers de retraite entraîneront de graves pénuries futures d'enseignantes en sciences infirmières.	réduite d'appliquer les constatations à l'extérieur des É.-U.
George, V., Burke, L.J., Rodgers, B., Duthie, N. <i>et al.</i> (2002), Developing staff-nurse shared leadership behaviour in professional nursing practice, <i>Nursing Administration</i> , 26(3), 44-60.	Étude 1 : Infirmières chevronnées (n=30) Étude 2 : Infirmières (n=140) Étude 3 : Infirmières (n=24) (É.-U.)	Étude 1 : Conception quasi-expérimentale pré-test / post-test avec échantillon de commodité Étude 2 : Pré-test / post-test descriptifs Étude 3 : Conception qualitative, entrevues	Démontrer que la mise en œuvre d'un programme de concepts de leadership partagé augmente les comportements de leader du personnel, améliore les résultats des patients et stimule l'autonomie.	Le comportement de leadership et l'autonomie sont accentués par la participation des infirmières au programme de concepts de leadership partagé.	Taille réduite de l'échantillonnage. Les constatations peuvent ne pas être applicables dans d'autres cultures ou sociétés.
Vagg, P.R., Spielberg, C.D., et Wasala, C.F. (2002), Effects of organizational level and gender on stress in the workplace, <i>International Journal of Stress Management</i> , 9(4), 243-261.	Employés corporatifs et universitaires (É.-U.) (n=1 791)	Enquête quantitative Sondage sur le stress au travail	Étudier les effets du sexe et du niveau organisationnel sur les sources spécifiques de stress professionnel.	Les stressseurs étaient différents selon le niveau de l'organisation. Les niveaux les plus élevés ont signalé un stress associé aux crises et à la prise de décisions. Les niveaux inférieurs ont cité le salaire et l'avancement comme sources de stress. Les femmes ont indiqué un stress résultant des conflits travail-famille. Les hommes ont	La sélection de l'échantillon peut restreindre l'application à une population élargie.

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

				concentré leurs réponses sur les préoccupations au sujet de la structure du pouvoir.	
Young, O., Krahn, H., Trojan, L., Reid, D. et Haase, M. (2002), Supporting Preceptors, <i>Journal for Nurses in Staff Development</i> , 18(2), 73-77.	Préceptrices en soins infirmiers (Alberta) (n=295)	Enquête qualitative Sondage préparatoire descriptif	Évaluer le soutien offert aux préceptrices cliniques de soins infirmiers.	Les infirmières enseignantes, les doyens et les directeurs doivent se voir comme des co-précepteurs. La présence continue et visible, et la participation des enseignantes ont été jugées le meilleur soutien pour les préceptrices.	La sélection de l'échantillon peut restreindre l'application à une population élargie.
Gormley, D.K. (2003), Factors affecting job satisfaction in nurse faculty: A meta-analysis, <i>Journal of Nursing Education</i> , 42(4), 174-179.	Études de recherche (É.-U.) (n=6)	Méta-analyse	Examiner les facteurs qui influencent la satisfaction au travail des enseignantes en sciences infirmières dans les établissements d'enseignement supérieur aux É.-U.	On a constaté des rapports entre les prédicteurs tels que l'autonomie professionnelle et les attentes face au leadership, et la satisfaction au travail, mais ils n'étaient pas exhaustifs. D'autres recherches sur la satisfaction au travail des infirmières enseignantes doivent étudier des variables telles que les conflits et l'ambiguïté des rôles, les caractéristiques de leadership, l'autonomie professionnelle, et les facteurs psychologiques, sociologiques et de personnalité.	Les constatations peuvent ne pas être applicables à d'autres cultures / sociétés.

4. ANALYSE

L'analyse et la discussion des constatations sont présentées en deux parties. La première partie traite de l'analyse et de l'interprétation des infirmières enseignantes actuelles employées dans des universités, des collèges universitaires et des collèges. La seconde présente l'analyse et la discussion concernant leurs futures homologues (infirmières, et infirmières étudiantes de 2^e ou 3^e cycles).

4.1 Infirmières enseignantes

Trente-huit écoles échantillonnées dans diverses provinces du Canada ont été invitées à être les principales répondantes au questionnaire CEISESI (Annexe B). La majorité des établissements d'enseignement étaient des collèges communautaires (n=28).

Répartition

Onze établissements sollicités étaient des universités et les trois autres, des collèges universitaires. Les répondantes étaient principalement des infirmières enseignantes à temps plein (Tableaux 2 et 3).

Tableau 2 : Répartition des répondantes (infirmières enseignantes) par employeur, situation d'emploi et affectations multiples

Caractéristiques		Fréquence	
		%	n=324
Employeur	Université	36,1	117
	Collège	50,9	165
	Collège universitaire	12,0	39
	Données manquantes	0,9	3

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Caractéristiques		Fréquence	
		%	n=324
Situation d'emploi	T. plein permanent	34,6	112
	T. plein non permanent	7,1	23
	T. plein non permanent [non disponible]	36,1	117
	T. plein non permanent [disponible]	7,1	23
	T. part. permanent	1,9	6
	T. part. non permanent [non disponible]	7,1	23
	Contractuel	7,1	23
	Autre	1,5	5
	Données manquantes	4,6	15
Affectations multiples	Aucune	71,6	232
	Soins actifs	18,5	60
	Soins chroniques	1,5	5
	Soins de longue durée	6,8	22
	Soins primaires	5,9	19
	Soins de santé à domicile	2,2	7
	Santé publique	3,4	11
	Autre	1,5	5

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Tableau 3 : Répartition des répondants et répondantes (infirmières enseignantes et infirmiers enseignants) par sexe, diplôme d'études et province d'emploi

Caractéristiques		Fréquence	
		%	n=324
Sexe	Homme	1,6	7
	Femme	95,7	310
Diplôme	Données manquantes	2,2	7
	IA	69,0	54,3
	B.Sc.Inf.	66,0	52,0
	B.N.	22,0	17,3
	B.N.	25,0	19,7
	M.Sc.Inf.	15,0	11,8
	M.N.	3,0	2,4
	M.Sc.S.	20,0	15,7
	M.Ed.	18,0	14,2
	Ph.D.	38,0	29,9
Province d'emploi	Autre		
	Î.-P.-É.	0,3	1
	T.-N. / Labrador	9,9	32
	Nouvelle-Écosse	9,0	29
	Québec	8,6	28
	Ontario	19,1	62
	Manitoba	7,7	25
	Saskatchewan	4,9	16
	Alberta	14,5	47
	Colombie-Britannique	23,5	76
	Nouveau-Brunswick	0,6	2
Données manquantes	1,9	6	

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Expérience

D'après les données, les infirmières enseignantes occupaient des postes à temps partiel et à temps plein. Leur expérience variait de moins de deux ans à plus de 20 ans, mais la plupart (50,3 p. 100) enseignaient à temps plein depuis plus de onze ans (Tableau 4). Elles étaient chargées d'enseigner dans des programmes de sciences infirmières très variés, avec divers rôles d'enseignement.

Tableau 4 : Répartition des répondantes (infirmières enseignantes) par expérience dans l'enseignement

Caractéristiques		Fréquence	
		%	n=(324)
Expérience d'enseignement à temps plein	Aucune	6,5	21
	Jusqu'à 2 ans	15,4	50
	3-5 ans	15,1	49
	6-10 ans	12,0	39
	11-20 ans	27,5	89
	>20 ans	22,8	74
	Données manquantes	0,6	2
Expérience d'enseignement à temps partiel	Aucune	31,8	103
	Jusqu'à 2 ans	24,4	79
	3-5 ans	15,7	51
	6-10 ans	8,6	28
	11-20 ans	6,8	22
	>20 ans	1,2	4
	Données manquantes	11,4	37
Expérience en soins infirmiers	Jusqu'à 2 ans	4,3	14
	3-5 ans	0,9	3
	6-10 ans	5,9	19
	11-20 ans	22,8	74
	>20 ans	63,9	207
	Données manquantes	2,2	7
Responsabilités d'enseignement de programmes	Ph.D.	0,8	1
	Maîtrise	9,4	12
	IA / B.Sc.Inf.	63,8	81
	Diplôme d'IA	2,4	3
	IAA	19,7	25
	Autre	3,9	5
Expérience dans le poste actuel d'enseignement	0-2 ans	24,7	80
	3-5 ans	29,3	95
	6-10 ans	10,2	33
	11-20 ans	22,2	72
	>20 ans	12,7	41
	Données manquantes	0,9	3

Satisfaction à l'égard des rôles

Parmi les 13 rôles d'infirmières enseignantes recensés, les responsabilités comprenant un contact direct avec les étudiants ont procuré le plus fort taux de satisfaction. Exemples : rôle de conseillère / mentor pour les étudiants, modèles de rôle pour les étudiants, enseignantes en salle de classe et en milieu clinique (Tableau 5).

Tableau 5 : Répartition des participantes (infirmières enseignantes) par satisfaction à l'égard des rôles

Rôles	Satisfaction		
	n	Moy.	DS
Conseillère / mentor- étudiants	298	4,49	0,87
Modèle de rôle pour les étudiants	289	4,49	0,79
Enseignante en salle de classe	296	4,35	0,97
Enseignante clinique	284	4,35	1,00
Activité prof. externe	275	4,20	0,82
Service communautaire	272	4,24	0,92
Enseignante en laboratoire	231	4,16	1,01
Chercheure / Autre activité érudite	241	4,02	0,96
Enseignante sur le Web	129	3,59	1,03
Fonctions admin. générales	272	3,44	1,09
Part. aux admissions d'étudiants	192	3,40	1,19
Coord. de stages cliniques	87	3,32	1,20
Enseignante à distance - support papier	136	3,31	1,23

*L'échelle de Likert variait de 1 à 5; 1 = très insatisfaisant et 5 = très satisfaisant

Le Tableau 6 indique qu'il y a des différences statistiquement importantes au niveau de la satisfaction à l'égard des rôles cotés par les infirmières enseignantes dans les universités ou collèges universitaires, et les collèges. Les enseignantes au collégial ont signalé un taux de satisfaction supérieur pour la coordination des stages cliniques; leurs collègues des universités et des collèges universitaires ont fait état de niveaux de satisfaction supérieurs et statistiquement importants à l'égard des travaux d'érudition et des activités professionnelles externes.

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Tableau 6 : Analyse de la variance de la satisfaction à l'égard des rôles entre les infirmières enseignantes par établissement

Rôles	Universités ou collèges universitaires *	Collèges			
	Moyenne **	Moyenne			
Coordination des stages cliniques	2,94	3,62			
Recherche et autre activité érudite	4,19	3,80			
Activités professionnelles externes	4,33	4,06			
Source	SOMME DES CARRÉS	FD	MOY. DES CARRÉS	F	P
Coordination des stages cliniques					
Entre les groupes	15 581	1	15 581	11,029	0,001
Au sein des groupes	186 478	132	1 413		
TOTAL	202 060	133			
Recherche et autre activité érudite					
Entre les groupes	8 636	1	8 636	9,771	0,002
Au sein des groupes	211 215	239	0,884		
TOTAL	219 851	240			
Activités professionnelles externes					
Entre les groupes	4 859	1	4 859	7,273	0,007
Au sein des groupes	181 060	271	0, 668		
TOTAL	185 919	272			

*Pour faciliter l'analyse du petit échantillon de population des collèges universitaires, les données ont été comprimées.

**L'échelle de Likert variait de 1 à 5; 1 = très insatisfaisant et 5 = très satisfaisant.

Motivation à poursuivre le rôle d'infirmière enseignante

Les infirmières enseignantes ont cité les facteurs suivants comme présentant la plus forte incitation à poursuivre ou à élargir leur rôle : l'autonomie professionnelle, la coopération et la collaboration professionnelles, les occasions de perfectionnement professionnel, la compatibilité avec le mode de vie personnel, la permanence et l'environnement social et interpersonnel (Tableau 7).

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Tableau 7 : Cote donnée par les infirmières enseignantes aux motivations à poursuivre ou à élargir leur rôle

Motivations	n	Cote	
		Moy.	DS
Autonomie professionnelle	318	4,43	0,80
Coopération et collaboration professionnelles	314	4,14	0,96
Occasions de perfectionnement professionnel	320	4,14	0,94
Compatibilité avec le mode de vie personnel	316	4,13	1,05
Permanence	169	4,09	1,11
Environnement social ou interpersonnel	315	4,01	0,93
Avantages tangibles non salariaux	318	3,97	0,94
Reconnaissance / appui de l'ens. en sc. inf. par la direction établ ^{mt} .	314	3,86	1,11
Clarté des rôles	317	3,84	0,97
Statut professionnel ou social	317	3,77	0,91
Style de leadership organisationnel	313	3,75	1,04
Aspects matériels de l'environnement de travail	320	3,59	1,09
Possibilités d'avancement	310	3,52	1,14
Salaire	321	3,31	1,22

*L'échelle de Likert variait de 1 à 5; 1 = très faible motivation et 5 = excellente motivation

Une différence statistiquement importante a été constatée entre les infirmières enseignantes des universités ou collèges universitaires, et celles des collèges. Les premières ont coté les possibilités d'avancement, l'autonomie professionnelle et la clarté des rôles comme principaux facteurs les incitant à continuer ou à élargir leur rôle, à la différence de leurs collègues de l'enseignement collégial (Tableau 8).

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Tableau 8 : Analyse de la variance des cotes de motivation entre les infirmières enseignantes par établissement

Motivations	Universités / Collèges universitaires : Moyenne		Collèges : Moyenne		
Possibilités d'avancement	3,76		3,27		
Autonomie professionnelle	4,60		4,26		
Clarté des rôles	3,95		3,73		
Source	SOMME DES CARRÉS	FD	MOY. DES CARRÉS	F	P
Possibilités d'avancement					
Entre les groupes	18 782	1	18 782	15,118	0,000
Au sein des groupes	380 166	306	1 242		
TOTAL	398 948	307			
Autonomie professionnelle					
Entre les groupes	9 224	1	9 224	14,934	0,000
Au sein des groupes	193 653	314	0,618		
TOTAL	203 177	315			
Clarté des rôles					
Entre les groupes	4 014	1	4 014	4,263	0,040
Au sein des groupes	294 729	313	0,942		
TOTAL	298 743	314			

*L'échelle de Likert variait de 1 à 5; 1 = très faible motivation et 5 = excellente motivation.

Environnement d'enseignement / apprentissage

Le Tableau 9 indique les préoccupations générales au sujet de l'environnement d'enseignement / apprentissage, plus précisément l'inadéquation de l'infrastructure des programmes au chapitre des aides-enseignantes, des laboratoires de simulation et du soutien administratif. L'écart-type important invite à interpréter les résultats avec prudence. La diversité des établissements d'enseignement rend difficile la comparaison des moyens de l'infrastructure car ceux-ci peuvent beaucoup varier d'un établissement à l'autre. Il est à noter que les données qualitatives sur les infirmières enseignantes (324) confirment l'inadéquation des ressources de l'infrastructure pour l'enseignement infirmier.

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Tableau 9 : Répartition des infirmières enseignantes par adéquation de la situation d'emploi

Composantes de la situation d'emploi	Adéquation / Inadéquation		
	n	Moy.	DS
Soutien par des aides-enseignantes	284	2,83	1,26
Laboratoires de simulation	252	3,04	1,33
Soutien administratif	314	3,11	1,24
Préparation des professeurs	287	3,14	1,23
Soutien technique	262	3,31	1,28
Installations en salle de classe	300	3,36	1,21
Connexions sans fil	266	3,53	1,31
Ratio prof. cliniques-étudiants	312	3,55	1,07
Ratio prof. lab.-étudiants	284	3,57	1,12
Bibliothèque	315	3,58	1,18
Ordinateurs	260	3,65	1,40
Ratio prof. salle de classe-étudiants	286	3,69	1,04
Ressources bibliothéconomiques	320	3,90	1,08
Projecteurs ACL	292	4,05	1,10
Rétroprojecteurs	303	4,26	0,94

*L'échelle de Likert variait de 1 à 5; 1 = très inadéquat et 5 = très adéquat.

Comparaison par établissement

Des différences statistiquement importantes ont été constatées sur sept aspects de la situation d'emploi entre les infirmières enseignantes des collèges universitaires et celles des collèges. Les enseignantes des collèges ont coté les aides-enseignantes, le soutien administratif et les installations en salle de classe comme des ressources plus adéquates que leurs homologues des universités et des collèges universitaires. En revanche, ces dernières ont trouvé le matériel d'enseignement (pompes i.v., ordinateurs, projecteurs ACL, rétroprojecteurs, etc.) plus adéquat. (Tableau 10).

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Tableau 10 : Analyse de la variance chez les infirmières enseignantes par établissement

Composantes de la situation d'emploi	Universités / Collèges universitaires		Collèges		
	Moy.*		Moy.		
Soutien – aides-enseignantes	2,67		2,99		
Soutien administratif	2,86		3,35		
Pompes i.v.	3,74		3,26		
Projecteurs ACL	4,19		3,90		
Rétroprojecteurs	4,40		4,12		
Ordinateurs	3,82		3,43		
Installations en salle de classe	3,07		3,36		
Source	SOMME DES CARRÉS	FD	MOY. DES CARRÉS	F	P
Soutien – aides-enseignantes					
Entre les groupes	7 181	1	7 181	4,577	0,033
Au sein des groupes	439 305	280	1 569		
TOTAL	446 486	281			
Soutien administratif					
Entre les groupes	18 785	1	18 785	12,597	0,000
Au sein des groupes	462 288	310	1 491		
TOTAL	481 074	311			
Pompes i.v.					
Entre les groupes	13 615	1	13 615	8,968	0,003
Au sein des groupes	355 233	234	1 518		
TOTAL	368 847	235			
Projecteurs ACL					
Entre les groupes	5 797	1	5 797	4,816	0,029
Au sein des groupes	346 621	288	1 204		
TOTAL	352 417	289			
Rétroprojecteurs					
Entre les groupes	5 667	1	5 667	6,464	0,012
Au sein des groupes	262 120	299	0,877		
TOTAL	267 787	300			
Ordinateurs					
Entre les groupes	9 737	1	9 737	5,008	0,026
Au sein des groupes	497 740	256	1 944		
TOTAL	507 477	257			
Installations en salle de classe					
Entre les groupes	22 3678	1	23 678	17,069	0,000
Au sein des groupes	410 617	296	1 387		
TOTAL	434 295	297			

ANALYSE DES QUESTIONS OUVERTES

Infirmières enseignantes

Les données narratives sur les questions ouvertes ont été examinées au moyen d'une analyse du contenu manifeste reposant sur les catégories présentées dans le questionnaire. Elles ont été analysées, puis regroupées en facteurs. Le nombre de fois que les facteurs étaient mentionnés par les participantes a été comptabilisé, puis classé par ordre (Tableaux 11, 12 et 13). Les exemples de motivations et de démotivations à continuer comme infirmière enseignante ainsi que les recommandations de changement sont présentés après chaque tableau.

Motivations

On a demandé aux participantes d'identifier les principaux facteurs qui les motivaient à continuer comme infirmières enseignantes (Tableau 11). Les trois motivateurs le plus fréquemment cités étaient le contact avec les étudiants, la passion de l'enseignement et les travaux d'érudition ou l'environnement intellectuel.

Tableau 11 : Infirmières enseignantes – Motivation à continuer

Facteurs	Fréquence
1. Contacts avec les étudiants	67
2. Passion pour l'enseignement	49
3. Activité érudite / environnement intellectuel	20
4. Développement personnel / apprentissage à vie	15
5. Horaires flexibles	15
6. Autonomie professionnelle	9

Les participantes ont toutes exprimé leur intérêt ou leur passion pour l'enseignement.

- J'adore travailler avec les étudiants. J'aime leur énergie et leur enthousiasme.*
- J'adore les étudiants; j'adore l'enseignement.*
- J'aime beaucoup enseigner et je vois les étudiants découvrir le monde des sciences infirmières.*
- J'adore faciliter l'apprentissage des soins infirmiers.*

Outre l'enseignement à une personne ou à un groupe, ces participantes reconnaissaient comme motivation un profond engagement envers l'avancement de la profession infirmière.

Études préparatoires

Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

- Le désir de promouvoir la formation infirmière, de créer un environnement d'apprentissage sécuritaire et stimulant pour la prochaine génération d'infirmières, d'améliorer la pratique, d'élargir le champ de pratique et le profil de la profession, et de répondre aux besoins du public.*
- Mon engagement à faire avancer l'apprentissage des infirmières de demain. La capacité d'influer à la fois sur les modalités de l'enseignement et sur la façon dont les infirmières devraient pratiquer dans les nouveaux environnements par suite de la réforme des soins de santé.*

Démotivations

On a demandé aux participantes d'identifier, le cas échéant, ce qui les dissuadait le plus de continuer l'enseignement (Tableau 12).

Tableau 12 : Infirmières enseignantes – Choses qui découragent le plus de continuer

Facteurs	Fréquence
1. Charge de travail / efforts provenant des rôles	63
2. Salaire	28
3. Manque de temps et de soutien pour le perfectionnement prof.	19
4. Trop peu de postes à temps plein / permanents	17
5. Absence de soutien de l'organisation et des responsables	16
6. Trop peu d'enseignants, trop d'étudiants (↑ ratio étudiants/enseignante)	16
7. Ressources inadéquates	8

Les participantes se sont systématiquement plaintes de la charge de travail.

- La charge de travail sous-entend des journées complètes, du travail le soir et les week-ends. Ce travail supplémentaire a souvent trait aux travaux d'érudition. Ces travaux ne peuvent pas toujours cadrer dans l'emploi quotidien à temps plein en enseignement / pratique clinique.*
- La charge de travail est écrasante, 60 heures minimum par semaine.*
- Les charges de travail sont très lourdes, les attentes croissantes. Faire plus avec moins.*
- La charge de travail et les attentes : Je vois mes collègues dans d'autres organismes gouvernementaux qui font le même salaire et ont leurs soirées et leurs week-ends libres. Je me sens coupable si je prends un dimanche de congé.*

Sur le thème de la charge de travail impossible à gérer, on mentionne le manque de compensation financière.

- Charge de travail / rémunération.*

Études préparatoires

Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

- La paie n'est pas représentative de notre niveau d'éducation, de responsabilité ni de la charge de travail comprise dans nos fonctions! Comme c'est le cas pour bon nombre de mes collègues, j'ai subi une réduction salariale de 15 000 \$ à 20 000 \$ par année pour accepter ce travail!*
- J'ai subi une baisse considérable de salaire pour enseigner.*
- Salaire médiocre.*

Recommandations de changements

Les participantes ont très souvent identifié les facteurs suivants comme exigeant une intervention pour rendre le rôle d'infirmière enseignante plus attrayant : salaire, charge de travail, occasions de perfectionnement professionnel et soutien, possibilités d'emploi à temps plein et infrastructure (Tableau 13).

Tableau 13 : Infirmières enseignantes – Changements pour rendre le rôle plus attrayant

Facteurs	Fréquence
1. Amélioration des salaires	59
2. Temps / soutien pour le perfectionnement professionnel	46
3. Équilibre dans la charge de travail	40
4. Amélioration des ressources	28
5. Augmentation des postes à temps plein et permanents (sécurité d'emploi)	20
6. Diminution du ratio étudiants/enseignante	17
7. Reconnaissance du savoir-faire / de la contribution	14
8. Mentorat	7

Les participantes ont formulé les recommandations suivantes :

- Postes à temps plein, temps pour le perfectionnement professionnel.*
- Plus de postes à temps plein, meilleurs salaires et plus de reconnaissance pour le travail accompli.*
- Ressources accrues et améliorées pour l'enseignement – meilleurs salaires, plus de récompenses, meilleur équilibre enseignement - administration et rôles de recherche – dans mon établissement, la charge d'enseignement est trop lourde pour obtenir une permanence basée sur la productivité en recherche.*
- Je crois que des augmentations de salaire sont nécessaires pour attirer des candidatures qualifiées dans notre province.*

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

- ❑ *Charges de travail raisonnables qui peuvent être accomplies dans un délai réaliste pendant la semaine – augmenter le nombre de postes de professeurs menant à la permanence pour appuyer la formation infirmière.*
- ❑ *Meilleure paie. Nous ne pouvons concurrencer la paie de l'infirmière en pratique avancée en soins actifs.*
- ❑ *Trouver une façon pour que notre paie reflète la charge de travail, notre éducation et notre dévouement. Aussi, j'aimerais avoir du temps pour faire de la recherche dans le cadre de mes fonctions (pas sur mon temps personnel), et avoir le temps de participer à des comités (pas sur le coin de mon bureau).*

Leaders administratives en enseignement infirmier

Sept leaders administratives en enseignement infirmier ont été interrogées par téléphone. Elles travaillaient dans des collèges (4), des universités (2) et un collège universitaire (1), d'un océan à l'autre, et ont été invitées à répondre à onze questions sur les carrières en enseignement infirmier. Les données narratives des réponses aux questions ouvertes ont été analysées pour recouper les similitudes et les différences, et regroupées en catégories.

Ces sept personnes avaient plus de 20 ans d'expérience en soins infirmiers. Cinq occupaient leurs fonctions de leadership actuelles depuis trois à cinq ans, une depuis deux ans, et une depuis plus de 20 ans. Elles avaient toutes été infirmières enseignantes de six à 20 ans, dont trois encore plus longtemps. Une infirmière cadre était dans son poste depuis deux ans ou moins, trois cadres occupaient leur poste depuis trois à cinq ans, et trois, depuis six à dix ans.

Trois des leaders occupaient des postes de doyenne ou de directrice, trois de présidente, et il y avait une coordonnatrice de programmes. Ensemble, elles assumaient des responsabilités de leadership pour les programmes de diplômes d'IA et d'infirmière psychiatrique autorisée, les programmes d'infirmière autorisée psychiatriques, les programmes de grades en sciences infirmières au niveau du baccalauréat (général et professionnel) et aux niveaux supérieurs, ainsi que les programmes de certificat d'infirmière praticienne.

Questions ouvertes

Vos programmes comptent-ils un nombre suffisant d'infirmières enseignantes maintenant? Sont-elles en surnombre? Y a-t-il pénurie? Dans l'affirmative, quelle est l'ampleur du problème?

Effectif d'infirmières enseignantes

Seul un collège a répondu qu'il avait un nombre suffisant d'enseignantes.

- Nous avons suffisamment d'infirmières enseignantes. Pas de sur-effectif ni de sous-effectif.*

Trois collègues ont (prudemment) indiqué qu'ils étaient capables de maintenir un effectif suffisant actuellement, tandis qu'un a mentionné des variations saisonnières.

- Nous y parvenons de justesse en ce moment.*
- Presque assez.*
- Oui, mais pour que tous aient au moins une maîtrise, c'est délicat. Nous embauchons donc des personnes qui ont un B.Sc.Inf., en insistant fortement pour qu'elles obtiennent une maîtrise.*
- Nous procédons à la dotation pour l'automne et l'hiver. De sorte qu'en ce moment, ça va. C'est bien différent chaque année, en juin, lorsque nous cherchons du personnel pour le prochain trimestre. Il faut jouer serré.*

Études préparatoires

Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Deux universités dans des régions où il n'y a pas de programme de doctorat ont fait état de pénuries. Elles embauchent en ce moment au niveau des études supérieures. L'une d'elles embauche au niveau supérieur à condition que l'employée obtienne un Ph.D.; elle fournit un certain soutien pour la préparation du doctorat. L'autre université embauche au niveau des études supérieures avec l'attente, mais non l'exigence, d'obtenir un doctorat. Cette université, contrairement à celle mentionnée dans l'extrait suivant, n'offre pas d'incitatifs.

- ❑ *Nous avons 10 personnes qui préparent un Ph.D. en ce moment et l'université fournit du soutien sous forme de temps de déchargement, d'aide à la préparation au doctorat, etc. Les résultats sont bons. Nous aurons des personnes pleinement qualifiées en les incitant à travailler et à étudier en même temps (si elles ne se tuent pas à la tâche).*

Enseignantes cliniques

Bon nombre d'établissements ont eu des difficultés à trouver suffisamment d'enseignantes cliniques chevronnées et ayant la formation académique nécessaire.

- ❑ *C'est la difficulté d'embaucher des enseignantes cliniques. Il faut composer avec la clientèle qu'on aura au prochain trimestre, et donc avec le nombre de groupes d'étudiantes (à raison de six à huit par groupe). L'embauche des enseignantes dépend du nombre d'étudiantes.*

Un collègue avait trouvé une solution aux difficultés de recrutement d'enseignantes cliniques expérimentées, mais maintenant elle a disparu.

- ❑ *Nous avons une entente avec les hôpitaux : si nous voulions faire venir une enseignante clinique (exerçant dans un hôpital) dans l'un de nos collèges, elle obtenait du temps libre (une ou deux journées par semaine) sans perdre son emploi. Nous avons maintenant perdu cette possibilité. Aucun « prêt de personnel » dorénavant. Cela devient un réel problème puisque nous devons embaucher des enseignantes cliniques avec de l'expérience. Nous voulons des gens qui soignaient et nous n'avons plus accès à ces personnes d'expérience en milieu hospitalier. Dans le passé, les hôpitaux ne pouvaient pas réellement refuser notre requête pour une infirmière qui souhaitait avoir un contrat avec un établissement d'enseignement. Dans la province, surtout dans les villes, c'est maintenant une préoccupation. Seule exception : si un hôpital a suffisamment de personnel, ce qui est très, très rare.*

Retraite

La retraite était une préoccupation.

- ❑ *Retraite : les enseignantes permanentes prennent leur retraite. Nous avons de nombreux comités qui s'occupent d'embaucher les nouvelles enseignantes.*

Au cours des dix prochaines années, la situation est-elle susceptible de se détériorer, de demeurer la même ou de s'améliorer ? Quantifiez si possible.

Trois des leaders ont indiqué qu'elles ne prévoyaient aucune détérioration prévisible pour le futur et sont très optimistes à propos du potentiel à venir. Les quatre autres prévoient de sérieux problèmes de recrutement.

Les difficultés ont trait au manque de préparation universitaire requise (maîtrise au niveau collégial et doctorat au niveau universitaire). L'absence de programmes d'études supérieures accessibles par l'éducation à distance (apprentissage sur le Web) est un facteur de dissuasion, tout comme le coût. Les déplacements pour poursuivre des études supérieures sont souvent compliqués par les responsabilités familiales.

Aucune détérioration

- ❑ *Jusqu'à présent, le recrutement n'a pas été une difficulté, mais il deviendra ardu puisque nous voulons des titulaires de maîtrise. Nous acceptons des personnes qui préparent une maîtrise. Maintenant, tout le monde recherche des détenteurs de maîtrise. Ils seront difficiles à recruter. Il n'y a pas beaucoup d'occasions pour les professeurs d'acquérir leur maîtrise ou leur doctorat par l'éducation à distance (en ligne), et d'être créatifs et innovateurs dans la manière dont l'éducation leur est fournie.*
- ❑ *Non, la situation s'améliore. Dalhousie offre un programme à distance mais, même s'il est en résidence, le personnel peut faire les va-vient. Travail et études. D'autres programmes au Canada facilitent l'accès aux études à distance.*
- ❑ *Cela va pour dix ans exactement (compte tenu du nombre actuel d'étudiants), parce que nos professeurs sont principalement dans la fin de la quarantaine (bien que certains soient plus jeunes) et resteront pendant une autre décennie. Mais dans dix ans exactement, nous pourrions être en difficulté. Si on nous dit de faire de la place pour plus d'étudiants (et c'est probable), ce sera difficile puisqu'il n'y a qu'un faible bassin d'enseignantes intéressées. Chaque fois que j'organise un concours, ça fonctionne. Même chose pour mes pairs dans d'autres programmes en C.-B. parce qu'il y a peu de personnes diplômées sur les rangs ... elles prennent toutes leur retraite. (Je siège à des comités pour l'ensemble de la Colombie-Britannique et j'ai donc une bonne idée de la situation dans les autres écoles.) Elles disent toutes la même chose. Toujours difficile de trouver des professeurs avec l'expérience et les diplômes recherchés.*

Détérioration

- ❑ *Si des enseignantes visent le doctorat, il y a très peu de ressources au Canada pour la formation en ligne ou à distance, ou une combinaison de doctorat à distance et en résidence. Je crois que beaucoup de programmes sont accessibles aux États-Unis, mais les coûts sont prohibitifs.*

Étant donné les départs à la retraite et les charges de travail croissantes liées au nombre accru d'étudiants aux programmes de 1^{er} cycle et de diplômes, il n'est pas aisé de trouver du temps pour poursuivre des études supérieures.

- ❑ *Cela deviendra probablement beaucoup plus difficile dans les prochaines années. Les projections démographiques, principalement les départs à la retraite prévus et la hausse du nombre d'étudiants qu'on nous demande d'accepter. Trouver le personnel le plus qualifié. Nous avons quelques enseignantes titulaires de Ph.D.*
- ❑ *C'est la bousculade... accroissement rapide du nombre d'étudiants. En 1998, (moins) de 200 étudiants, et un effectif de 30 personnes. En 2000, avec la restauration du programme de diplôme, l'ajout d'un autre programme, et l'augmentation de cours de recyclage d'IA, nous sommes passées à 700 étudiants, et à 75 à 100 enseignantes à temps plein et à temps partiel.*
- ❑ *L'avenir sera problématique. Les salaires versés à notre collège sont juste l'équivalent de ce que reçoivent les infirmières pour les soins de chevet (et on ne leur impose pas les mêmes exigences universitaires). Un an avant d'obtenir leurs qualifications pour enseigner, les enseignantes peuvent gagner beaucoup plus d'argent dans d'autres milieux de travail. L'université a déjà un grave problème par rapport à cette situation (rappelez-vous, les salaires sont plus élevés dans les collèges que dans les universités).*
- ❑ *Trouver les gens qui ont les titres et compétences sera un problème, surtout vu le nombre de personnes dont nous aurons besoin.*
- ❑ *Oui, détérioration. Notre propre enquête menée en 2003 constate que 180 enseignantes prendront leur retraite sous peu. Dans les collèges et universités, nous pensons avoir besoin de 200 enseignantes en sciences infirmières rapidement. Cinq cents des 1 200 enseignantes ont plus de 50 ans, et prendront donc leur retraite bientôt. Il n'y a pas un bassin suffisant. Si vous n'avez pas assez d'enseignantes, vous ne pouvez accepter les étudiants.*
- ❑ *Les collèges exigent un B.Sc.Inf. ou un B.N. pour enseigner dans ma province, bien que beaucoup de professeurs aient une maîtrise.*

Certaines difficultés sont régionales, d'autres pancanadiennes.

- ❑ *Nous n'avons pas réellement de Ph.D. qui enseignent, peut-être quelques-unes dans les collèges de ma province. Les universités ont beaucoup de Ph.D. bien sûr, mais pour l'enseignement en milieu clinique, elles doivent faire des arrangements spéciaux parce que beaucoup de titulaires de doctorat ne veulent pas vraiment faire du travail clinique. Par conséquent, les universités embauchent souvent des monitrices provenant des hôpitaux. Il s'agit de superviseuses cliniques, d'infirmières diplômées des hôpitaux qui suivent les étudiants au baccalauréat. À cet égard, la vie a changé quelque peu pour les écoles de sciences infirmières universitaires de ma province. Auparavant, elles pouvaient enseigner ce qu'elles voulaient. Maintenant, avec l'introduction de « programmes de collaboration » (à compter de l'automne prochain), les*

universités doivent dispenser deux spécialités chaque année, soins critiques et soins intensifs. Elles sont tenues de former des infirmières dans ces spécialités, et doivent donc offrir une formation clinique pour que les étudiants acquièrent une expérience pratique. Ainsi, les universités insistent pour obtenir les fonds pour la formation clinique qu'elles doivent offrir.

De manière générale, quelles sont les principales démotivations qui dissuadent les bonnes candidates de devenir infirmières enseignantes ?

Démotivations : Coûts / financement et accès aux études de maîtrise et de doctorat

- Les coûts d'obtention d'une maîtrise, et surtout d'un doctorat, sont très élevés. Les candidates doivent obtenir un congé d'études avec des avantages sociaux, sinon ce sera très, très difficile. Pour un Ph.D., plus de 50 000 \$ par année (pour tout); on doit ajouter à cela la perte de salaire. Même si on est à temps partiel, on doit payer le tarif pour le temps plein.*
- Nous fournissons de l'aide au niveau du doctorat (frais de scolarité et travail à temps partiel), mais moins au niveau de la maîtrise. Bien sûr, travailler une partie du temps signifie que tout tourne plus lentement.*
- Les enseignantes obtiennent des subventions pour faire de la recherche, mais la recherche est coûteuse. On doit embaucher des aides.*
- Vous ne compensez jamais les coûts après l'obtention de votre maîtrise ou doctorat. Les salaires ne permettent pas de récupérer les sommes.*
- Possibilités d'éducation permanente : il y en a certaines, mais pas beaucoup. Et comme nous sommes loins des programmes de doctorat, nous devons libérer notre personnel et le laisser partir, et payer pour lui. (Si vous acceptez une baisse de salaire, vous pouvez obtenir un congé d'études ici : 35 p. 100 de votre salaire). C'est peut-être acceptable dans certaines situations, mais si vous avez des enfants, 35 p. 100 n'est pas suffisant. Un seul programme (l'Université de Calgary) est offert en ligne au niveau du doctorat, et il faut y aller une fois par trimestre pendant une semaine ou deux, dans le cadre des exigences de résidence. Nous avons une infirmière qui paie de sa poche et qui prend deux semaines de congé ça et là, mais elle continue de travailler selon un arrangement de charge de travail réduite. Pour ce faire, elle a obtenu une bourse de recherche en sciences infirmières auprès d'un organisme de financement national. Mais tout le monde n'en obtient pas forcément. (Lorsqu'elle a été embauchée, c'était à condition qu'elle obtienne un doctorat ... elle s'est inscrite sur-le-champ.) Elle en est à sa troisième année. D'autres professeurs vont à Edmonton, à McMaster ou à Trois-Rivières. Mais il faut un soutien financier.*
- Il y avait du financement disponible pour rehausser le niveau d'études grâce à un programme de « collaboration » (en Ontario, c'est un*

partenariat entre les collèges et les universités qui permet de remplir l'exigence d'obtention du baccalauréat en sciences infirmières pour l'admission à la pratique). Le gouvernement de l'Ontario donne de l'argent aux enseignantes des collèges pour parfaire leurs connaissances, mais il n'en a pas accordé aux universités, de sorte que nous avons perdu du personnel au profit des collèges.

- Il faut des incitatifs supplémentaires pour le perfectionnement professionnel dans des endroits éloignés comme le nôtre : on a besoin de subventions pour les déplacements de formation, l'hébergement, les frais de scolarité et les frais de subsistance. Cela s'applique réellement aux collèges et aux universités du Nord (University of Northern B.C., Lakehead, et Laurentienne) et dans les collectivités éloignées des programmes de doctorat. Beaucoup de collectivités du Sud ont un bon accès, mais pas nous. Il n'existe aucune compensation pour les déplacements, etc. C'est un réel problème.*
- L'administration universitaire perçoit les études en sciences infirmières comme extrêmement coûteuses, surtout les coûts de l'enseignement clinique. Elle connaît peu ce secteur. Le personnel administratif et académique change tout le temps. Ainsi, nous devons l'éduquer à notre situation, puis réduire les nouveaux effectifs. La haute direction contrôle les budgets, et donc contrôle à outrance les effectifs de professeurs autorisés. Pour nous assurer d'être entendus, j'ai un professeur qui siège à chaque comité universitaire au niveau du Sénat de l'établissement.*
- Trouver des titulaires de maîtrise, compte tenu du fait que le gouvernement semble s'apprêter à nous demander de produire un plus grand contingent d'étudiants. Il souhaite nous voir tisser des liens avec des nouveaux programmes en sciences infirmières en zone rurale. Il me paraît difficile de trouver des enseignantes qualifiées dans les régions rurales.*
- Nous comptons des personnes qualifiées dans notre région. Cependant, comme l'éducation devient de plus en plus coûteuse, il n'y aura pas autant d'infirmières qui chercheront à obtenir des diplômes supérieurs. Elles n'auront tout simplement pas les moyens financiers.*
- Il y a un nombre limité de places disponibles ici pour le programme de maîtrise en sciences infirmières.*
- L'importance de la maîtrise.*
- L'absence de possibilité d'étudier en vue de la maîtrise.*

Démotivations : Salaires et vacances

- Les différences de salaire entre la pratique et l'enseignement sont un aspect important. La charge de travail aussi. Toutes celles qui arrivent ici pour enseigner me disent en l'espace de quelques mois qu'elles ne savaient pas qu'elles auraient une telle charge de travail. Moins*

d'avantages qu'auparavant, fini le neuf à cinq. Les salaires étaient meilleurs avant aussi. Nous devons trouver d'autres manières de rendre notre travail intéressant. Les incitatifs n'y sont plus. J'ai parlé à la direction du collège et à l'équipe de négociation syndicale. « Vous devez vous préparer; ce sera un réel défi. » L'amélioration des salaires fera toute la différence (les salaires des collèges accusent habituellement un retard par rapport au secteur privé).

- Salaires : une infirmière de soins généraux qui travaille à temps plein et qui obtient une prime de quart et du travail la fin de semaine, etc., gagne sans doute plus que le salaire auquel nous pouvons recruter au collégial. À ce niveau, les échelles salariales des nouvelles infirmières enseignantes qui entrent dans le corps professoral sont généralement plus basses.*
- Paie : avec la convention collective du syndicat d'infirmières, on peut gagner plus d'argent dans un hôpital qu'en enseignant.*
- Nous sommes dans le Nord et en région éloignée. Attirer les gens est un défi, et la plage salariale est plus basse qu'à Toronto. Dans notre région, nous sommes en concurrence avec d'autres collèges partenaires pour le recrutement et les enseignantes sont mieux payées au départ, avec neuf semaines de congés. Dans une université, nous participons toutes à la recherche et nous enseignons durant l'été. Nous avons six semaines de vacances et bon nombre de professeurs n'en prennent que quatre.*
- Embaucher une infirmière hospitalière à titre d'enseignante clinique : elle débute par un statut à temps partiel, en n'acceptant que ce qui est disponible, peut-être quelques jours par semaine. Ces postes d'enseignement non permanents exigent de l'infirmière qu'elle accepte une baisse de salaire; nous versons 10 000 \$ par année de moins que les hôpitaux.*
- L'enseignante ayant un poste permanent n'est pas un problème. Vous prenez vos huit semaines de congé durant l'été, beaucoup de temps à Noël et une semaine de relâche au printemps. C'est moins payé, mais il y a beaucoup de congés, qui sont [presque] une composante du salaire. Le salaire représente 20 000 \$ de moins que dans les collèges de l'Ontario, mais personne n'est sur votre dos tant que le travail est fait. Les contractuelles à temps partiel n'ont AUCUN de ces avantages. Mais dès qu'elles ont deux ans de « temps plein » (ou lorsque le total de leur temps partiel correspond à deux ans), elles sont automatiquement (ou presque) sur les rangs pour le prochain poste permanent (selon la convention collective).*

Démotivation : Charge de travail

- Exemple : Chez nous, pour résoudre les inconnues sur le nombre d'étudiants qui peuvent s'inscrire et rester tout le trimestre, nous avons mis sur pied un « groupe fantôme » pour le prochain trimestre – une partie des effectifs totaux susceptibles de décrocher précocement. Nous débutons*

à la mi-août avec, disons, 36 étudiants, en prévoyant qu'un certain nombre quittera sans doute à la fin de septembre (sans pénalité). Pourtant, j'ai dû embaucher six enseignantes pour les 36, mais six personnes décrochent. Cela signifie que je n'obtiens pas le financement de Québec pour ces six personnes (mon groupe fantôme). La dernière enseignante « intégrée » reçoit le groupe fantôme. Ces étudiants quittent et elle perd son emploi.

- ❑ *Charge de travail au collégial : les gens ne comprennent pas que les infirmières enseignantes doivent étudier tout le temps pour se tenir à jour. Le système de santé est beaucoup plus complexe, et les exigences ne cessent d'augmenter. Par exemple, si une infirmière est dans un domaine clinique avec des étudiants, elle pourrait être responsable de huit étudiants, ayant chacun trois patients. Elle aurait donc la charge de 24 patients [dont certains peuvent être gravement malades], plus les étudiants! En outre, les unités manquent souvent de personnel, de sorte qu'il y a peu d'aide. Les organismes (hôpitaux, etc.) subissent aussi une pression, qui se répercute souvent sur les étudiants. Il s'agit donc parfois d'un environnement de travail difficile.*
- ❑ *Certains collègues évitent de faire passer à la permanence; les syndicats nous ont facilité la vie.*
- ❑ *Les infirmières enseignantes arrivent et réalisent rapidement que c'est beaucoup plus difficile qu'elles ne l'avaient pensé. Comme infirmières des hôpitaux, elles quittent après huit heures et oublient leurs patients. Mais en tant qu'enseignantes, elles doivent s'occuper des affectations, des évaluations, de la préparation et d'autres tâches supplémentaires. Certaines décident rapidement qu'en raison du fardeau et de la baisse salariale, cela ne vaut pas la peine. Par conséquent, bon nombre acceptent un contrat, puis ne reviennent pas. Mais si elles décident de rester, pour gagner suffisamment leur vie (surtout si elles n'ont qu'une journée ou deux d'enseignement), certaines conservent des postes à temps partiel à l'hôpital, ce qui crée parfois un grand stress. Enfin, toutes ces incertitudes finissent par pénaliser les contractuelles à temps partiel, puisqu'on ne peut prédire quelle sera la charge de travail au prochain trimestre.*

Démotivation : Sous-estimation et dépréciation de la profession

- ❑ *Ce que nous faisons en tant qu'enseignantes cliniques est sous-estimé; il vaut mieux être infirmière. Le climat en éducation en Colombie-Britannique, et sans doute à l'échelle du pays, est une vraie gageure. Le personnel infirmier des hôpitaux et des milieux communautaires a beaucoup diminué par suite de toutes les coupures effectuées. Les infirmières sont au bout. Ce n'est donc pas agréable pour une enseignante d'amener des étudiants au milieu de ces tensions. Les enseignantes sont débordées par les étudiants, mais nos étudiants doivent bien aller quelque part. Nous savons que nous créons le problème et cela*

rend la situation difficile pour les enseignantes. « Encore un autre groupe d'étudiants! » C'est une démotivation légitime.

- ❑ *Les infirmières enseignantes ne semblent pas être appréciées dans les universités ni, en fait, dans la collectivité. Pour y remédier, nous nous vendons le mieux que nous pouvons, par des messages à la radio, mais cela signifie que nous devons produire le matériel. Il faut éduquer la population ... qui ne comprend pas pourquoi on doit être formée au niveau universitaire. Le public ne comprend pas la profession, pas plus qu'autrefois l'administration de l'université. Cela prend beaucoup de temps et d'énergie pour changer la situation, et peut provoquer l'épuisement professionnel.*

Autres démotivations

- ❑ *Place, bâtiment, matériel de laboratoire, services de soutien pour l'enseignement. Il nous en faut plus pour enseigner à un nombre accru d'étudiantes. Les effectifs étudiants augmentent, et le gouvernement fait des pressions pour que nous en formions encore plus. Pourtant, nous n'avons pas les outils voulus pour le faire. La situation s'améliore légèrement, mais ce n'est toujours pas assez.*

Les futures infirmières enseignantes

Dans la section suivante, l'analyse et l'interprétation des constatations sont présentées pour les infirmières enseignantes éventuelles. On y souligne que 637 infirmières enseignantes potentielles (infirmières et étudiantes infirmières qui suivent des programmes d'études supérieures) ont rempli le questionnaire CEISIESD. Cinquante pour cent de cette population a plus de 40 ans, et il lui reste probablement encore 15 à 25 ans de carrière avant la retraite. Quarante-neuf pour cent de l'échantillon a plus de onze années d'expérience pratique, dont 30 p. 100 plus de 20 années (Tableau 14). Bien que 40 p. 100 de ces infirmières et étudiantes aux études supérieures aient été des préceptrices dans des organismes, moins de 33 p. 100 ont fait de l'enseignement auprès de groupes d'étudiants en qualité d'enseignantes cliniques, en salle de classe ou en laboratoire (Tableau 15).

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Tableau 14 : Répartition des répondants et répondantes (infirmières et étudiants diplômés) par sexe, diplôme d'études, province d'emploi, employeur et affectations multiples

Caractéristiques	Fréquence		
	%	n=694	
Sexe	Homme	6,6	46
	Femme	91,8	637
	Données manquantes	1,6	11
Âge	≤ 24 ans	9,2	64
	25-29 ans	15,0	104
	30-34 ans	14,1	98
	35-39 ans	10,4	72
	40-44 ans	15,7	109
	≥45 ans	34,6	240
	Données manquantes	1,0	7
Diplôme	Certificat	27,7	192
	Diplôme d'infirmière.	28,2	196
	Baccalauréat	28,7	199
	Maîtrise	13,1	91
	Doctorat	0,7	5
	Données manquantes	1,6	11
Occupation	Étudiant diplômé	45	14
	Inf. en exercice	58,2	404
	Les deux	82	26
	Données manquantes	5	2
Titre de poste	Inf. aut.	46,4	322
	Inf. aux.	50,3	349
	Inf. psy.	1,6	11
	Données manquantes	1,7	12
Expérience de travail	0-2 ans	21,6	150
	3-5 ans	15,9	110
	6-10 ans	12,4	86
	11-20 ans	19,0	132
	>20 ans	30,0	208
	Données manquantes	1,0	7

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Tableau 15 : Répartition des répondantes (infirmières et étudiantes diplômées) par rôle d'enseignement

Rôle d'enseignement	Participation	
	n	%
Préceptrice d'organisme	126	40,0
Enseignante clinique	102	32,4
Enseignante en salle de classe	94	29,8
Enseignante en laboratoire	56	17,8
Administratrice de programme	23	7,3

Satisfaction à l'égard du rôle

Le Tableau 16 ci-dessous montre que le rôle qui procure le plus fort taux de satisfaction aux infirmières et aux étudiantes diplômées est : enseignante clinique, conseillère / mentor pour les étudiants, et enseignante en salle de classe.

Tableau 16 : Répartition des participantes (infirmières et étudiantes diplômées) par satisfaction à l'égard du rôle

Rôle	Satisfaction		
	n	Moy.	DS
Enseignante clinique	657	3,75	1,19
Conseillère / mentor pour les étudiants	660	3,72	1,29
Enseignante en salle de classe	660	3,63	1,23
Participation à des assoc. professionnelles	660	3,57	1,25
Enseignante en laboratoire	652	3,49	1,20
Participation aux admissions d'étudiants	661	3,43	1,19
Chercheuse / travail d'érudition	660	3,43	1,26
Enseignante Web / à distance	653	3,38	1,24
Coordonnatrice des stages cliniques / Fonctions administratives	661	3,29	1,25

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

*L'échelle de Likert variait de 1 à 5; 1 = très insatisfaisant et 5 = très satisfaisant.

Motivations à poursuivre le rôle d'infirmière enseignante

On a demandé aux infirmières et aux étudiantes diplômées d'identifier les incitations et les entraves à poursuivre leur rôle. La population échantillonnée a signalé que les plus grandes motivations pour se lancer ou continuer dans l'enseignement sont les suivantes : devenir un modèle de rôle et faire un apport significatif à la profession infirmière (Tableau 17).

Tableau 17 : Répartition des participantes (infirmières et étudiantes diplômées) selon la cote des motivations pour se lancer ou continuer dans l'enseignement

Motivations	n	Cote	
		Moy.*	DS
Modèle de rôle pour l'avenir	654	1,11	0,35
Faire une contribution significative	649	1,12	0,34
Permanence	553	1,18	0,63
Défi	614	1,24	0,50
Autonomie	609	1,37	0,62
Avancement de carrière	634	1,42	0,61
Environnement social / interpersonnel	639	1,49	0,62
Statut / respect au sein de la profession	653	1,51	0,61
Statut / respect du public	648	1,54	0,59
Conditions de travail matérielles et environnement	634	1,56	0,70
Horaires de travail	630	1,56	0,73
Avantages tangibles non salariaux	598	1,60	0,64
Équilibre travail et intérêts familiaux / personnels	633	1,61	0,75
Stress gérable	621	1,76	0,92
Salaire	613	1,82	0,78

*L'échelle de Likert variait de 1 à 3; 1 = motivation, 2 = ni motivation ni démotivation, 3 = démotivation

Motivations au rôle d'infirmière enseignante

Pour explorer les motivations des infirmières et des étudiantes diplômées, on a demandé aux participantes d'identifier leur perception des facteurs positifs associés au rôle d'infirmière enseignante (Tableau 18).

Tableau 18 : Identification par les étudiantes diplômées et les infirmières des facteurs positifs du travail d'infirmière enseignante

Facteurs	Fréquence
1. Faciliter l'apprentissage des étudiants / modèle de rôle	87
2. Influencer la profession	
3. Apprendre par soi-même / se tenir à jour	31
4. Horaire de travail flexible	21
5. Environnement intellectuel / possibilités de perfectionnement professionnel	17
6. Autonomie	12
	9

Les participantes ont toutes mentionné qu'aider les étudiants à apprendre, ou que le plaisir d'enseigner sont les principales raisons qui les motivent dans leur choix de continuer dans cette voie.

- L'aspect le plus intrigant d'un poste d'infirmière enseignante est la satisfaction de partager mes connaissances, selon mon expérience à la fois théorique et clinique. J'aime également le rapport qui se crée avec les personnes qui sont prêtes à apprendre.*
- La satisfaction de participer à l'expérience d'apprentissage est le facteur le plus positif.*
- Être un modèle de rôle pour les étudiants.*
- Voir les autres apprendre et constater l'enthousiasme des étudiants pour les soins infirmiers. Travailler dans le milieu de l'enseignement pour donner aux futures infirmières les moyens d'améliorer la profession, et promouvoir et apporter un changement positif.*

En plus de la satisfaction à enseigner sur le plan individuel ou collectif, ces participantes, tout comme les infirmières enseignantes, avaient une autre motivation : leur volonté profonde de faire progresser la profession.

- La capacité d'influencer l'orientation de la profession.*
- La capacité d'influencer et de préparer la prochaine génération d'infirmières.*
- Les aspects positifs de la carrière d'infirmière enseignante sont qu'on est un modèle de rôle pour les collègues et qu'on peut former d'autres personnes dans son domaine.*
- Cette filière me permet de contribuer à la formation de la prochaine génération d'infirmières.*

Les participantes ont aussi indiqué que le rôle d'infirmière enseignante leur permettait de se perfectionner sur le plan professionnel.

- Apprentissage et perfectionnement personnel constants par l'éducation et la recherche ... l'occasion de bâtir un programme de recherche.*
- En tant qu'infirmière enseignante, on est mieux placée pour mettre ses connaissances à niveau et continuer sa formation, et on nous donne plus de temps pour le faire. On est au coeur du monde de l'éducation qui évolue sans cesse, et au fait des toutes dernières percées*

Démotivations pour le rôle d'infirmière enseignante

Pour explorer les facteurs de démotivation, on a demandé aux participantes de déterminer ce qui les décourageait le plus d'assumer ou de reprendre un rôle d'infirmière enseignante (Tableau 19).

Tableau 19 : Détermination par les étudiantes diplômées et les infirmières des facteurs négatifs du travail d'infirmière enseignante

Facteurs	Fréquence
1. Charge de travail / horaires de travail	66
2. Diminution de salaire c. responsabilités	33
3. Emplois à temps plein / permanence / sécurité d'emploi	15
4. Soutien accru et occasions de perfectionnement professionnel	8

Les infirmières et les étudiantes diplômées se sont toutes plaintes de la charge de travail.

- Les facteurs les plus négatifs sont la charge de travail écrasante, les salaires bas, le processus de permanence et les avantages sociaux. C'est décourageant de considérer la quantité d'heures de travail non reconnue.*
- Beaucoup de nouveaux professeurs affirment qu'ils ne savaient pas qu'il y aurait tant de travail – et bon nombre déclarent qu'ils ne souhaitent pas travailler si fort !*
- Il y a un énorme investissement de temps dans l'enseignement. La journée semble interminable; il y a toujours la préparation, l'annotation des travaux, l'élaboration des examens et l'amélioration du programme. On fait beaucoup de temps supplémentaire, on s'attend à ce que vous le fassiez.*

Les infirmières et les étudiantes diplômées ont également dit que les salaires non concurrentiels étaient un grand facteur de dissuasion.

- Le salaire est un facteur de dissuasion puissant!!! Je viens d'un poste où je gagnais plus de 100 000 \$ par année et j'entrerai dans le monde de l'enseignement qui paie beaucoup moins. Je fais d'immenses sacrifices financiers pour obtenir un Ph.D. en sciences infirmières et pourtant ...*

- ❑ *Les salaires ne conviennent pas à la charge de travail et aux responsabilités que nous avons. Plusieurs nouveaux membres du corps professoral ont accepté des réductions salariales de 10 000 \$ à 15 000 \$ pour devenir enseignants. Maintenant, après un ou deux ans, ils se demandent dans quel pétrin ils se sont mis.*
- ❑ *Les salaires des infirmières enseignantes au niveau universitaire sont très inférieurs au salaire que j'avais en tant que gestionnaire infirmière. Il y a une énorme différence de salaire et d'avantages sociaux (vacances, etc.) entre un collègue communautaire et une université.*

La capacité de concilier le travail et les intérêts familiaux et personnels était reliée aux questions de la charge de travail, et des salaires.

- ❑ *Personnellement, dans certains cas, le stress ne me paraît pas gérable. J'ai observé des universitaires de carrière tenter d'équilibrer l'enseignement, la recherche et les exigences de publication, tout cela au détriment de leur vie personnelle.*
- ❑ *Le stress provient des étudiants, des professeurs ou de l'école. Les contraintes de temps. C'est important pour moi de trouver un équilibre entre le travail et la vie personnelle.*
- ❑ *La conciliation travail-famille est un facteur négatif qui empiéterait sur mon travail.*
- ❑ *Pendant mon engagement comme enseignante, j'ai consacré de nombreuses heures au-delà de ce qu'on me payait pour préparer mes programmes d'études, ce qui a eu une incidence néfaste importante sur ma vie personnelle et familiale. Je ne pourrais retourner à une carrière d'enseignante.*

Un certain nombre de participantes ont cité l'absence de sécurité d'emploi comme facteur de démotivation.

- ❑ *L'une des tendances négatives les plus pénibles que j'ai observées est le grand nombre d'enseignantes cliniques qui sont embauchées sur une base saisonnière, sans avantages sinon très peu. Je suis d'avis que nous devons valoriser toutes les enseignantes, pas seulement celles qui ont le titre de professeur.*
- ❑ *Je me sens frustrée d'être à temps partiel ou embauchée pour une session, parce que j'ai un horaire à temps complet et que j'estime avoir beaucoup investi d'efforts dans mon travail, et j'ai enseigné de nombreux cours. Mon salaire est instable et j'occupe trois emplois différents à temps partiel ou occasionnels pour combler les écarts financiers.*

Recommandations de changements

Les infirmières et les étudiantes diplômées ont le plus souvent désigné le salaire comme un facteur exigeant une intervention pour rendre plus attrayant le rôle d'infirmière enseignante (Tableau 20).

Tableau 20 : Étudiantes diplômées et infirmières – Changements pour rendre le rôle d'infirmière enseignante plus attrayant

Facteurs	Fréquence
1. Augmentation des salaires et avantages sociaux	49
2. Amélioration des postes à temps plein / sécurité d'emploi et permanence	27
3. Équilibre de la charge de travail	22
4. Amélioration des occasions / financement du perfectionnement professionnel	19
5. Reconnaissance du savoir-faire	20
6. Renforcement de l'autonomie	8
7. Amélioration du soutien administratif	4

Les étudiantes diplômées et les infirmières ont formulé les recommandations suivantes en matière de changements :

- Salaire concurrentiel et ressources pour l'enseignement*
- Hausse des salaires et des avantages sociaux*
- Salaire et compensation*
- Meilleure paie et respect du savoir que l'on apporte à cette carrière*
- Diminution de la charge de travail et augmentation de la paie*

Les participantes ont également abordé la charge de travail et l'existence d'emplois à temps plein comme facteurs qui affecteraient leur décision de devenir infirmières enseignantes.

- Meilleure répartition de la charge de travail*
- Horaire de travail gérable*
- Du TEMPS!!!*
- Travail à temps plein*
- Postes permanents*
- Travail constant, à temps partiel ou à temps plein*
- Plus de postes permanents à temps plein ou postes de session à temps partiel plus sécurisés (de sorte que l'on sache qu'on aura un emploi le semestre suivant ou l'année suivante)*

5. CONCLUSIONS

Les conclusions découlent de l'examen critique de la documentation pertinente ainsi que de l'analyse de l'enquête et des données obtenues aux entrevues téléphoniques.

On a noté des différences concernant les motivations et les entraves à poursuivre une carrière en enseignement infirmier, mais les différences avaient trait essentiellement à l'ordre de priorité, avec quelques écarts entre les infirmières enseignantes des universités, des collèges universitaires et des collèges.

Cependant, il y avait des similitudes frappantes entre les trois types de participantes à l'étude (infirmières enseignantes, infirmières et étudiantes inscrites à des programmes d'études supérieures, et leaders administratives des infirmières enseignantes). Il est fascinant de noter que ces similitudes sont également les mêmes que celles déjà consignées dans les écrits sur la pratique infirmière ou le milieu de travail. Les obstacles courants sont les salaires, les ressources, le perfectionnement professionnel et la charge de travail, tandis que les motivations comprennent la passion pour l'enseignement et la volonté de faire progresser la profession.

Les infirmières et les étudiantes diplômées ont très souvent désigné le salaire comme le facteur nécessitant une intervention, pour qu'il soit plus attrayant pour les personnes qui veulent se lancer dans l'enseignement. Dans les données narratives, les infirmières enseignantes éventuelles ont très fréquemment indiqué le salaire, la charge de travail, les possibilités et le financement du perfectionnement professionnel, les emplois à temps plein et l'infrastructure comme des facteurs influençant leur choix de carrière.

Du point de vue des leaders administratives des infirmières enseignantes, des démotivations et des entraves similaires ont été identifiées, notamment le salaire, la charge de travail, les occasions de perfectionnement professionnel et les emplois à temps plein. L'accès aux études et le coût de l'éducation (études supérieures au niveau collégial et doctorat au niveau universitaire) sont prohibitifs, surtout pour les personnes qui ont une famille et qui ne peuvent déménager, ou celles qui vivent loin des universités offrant les études de 2^e et 3^e cycles.

Certaines leaders ont beaucoup de difficulté à recruter des infirmières enseignantes ayant les titres requis. La majorité sont très préoccupées par les pénuries anticipées et les problèmes de recrutement dans un proche avenir. Cela les oblige à trouver leurs propres solutions, avec les obstacles financiers qui en découleront, puisqu'elles ne contrôlent pas nécessairement les budgets connexes. Elles doivent convaincre les hautes administrations universitaires et collégiales du bien-fondé et de la valeur des infirmières enseignantes, et elles doivent lutter contre les pénuries imminentes dans les autres facultés et départements.

Études préparatoires

Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Recruter et conserver les enseignantes cliniques constituent également des défis étant donné les salaires concurrentiels à verser, les pénuries de personnel sur le marché du travail, et diverses questions qui varient légèrement d'une province à l'autre.

Lors des entrevues, beaucoup de leaders administratives ont exprimé un sentiment général de dépréciation et de sous-évaluation de la profession infirmière, de l'enseignement infirmier et des infirmières enseignantes.

Malgré les nombreux défis auxquels font face les infirmières enseignantes et leurs leaders, il se dégage un sentiment d'optimisme. Dans la planification et la mise en œuvre des changements aux programmes et aux politiques, il faut tenir compte des différences régionales et des circonstances particulières. Pour les leaders administratives, on attirerait des infirmières vers l'enseignement par les moyens suivants :

- ❑ Le dégagement de fonds pour que les infirmières enseignantes des collèges, des collèges universitaires et des universités poursuivent des études de 2^e et 3^e cycles;
- ❑ Le dégagement de fonds pour les déplacements et l'hébergement des professeurs qui poursuivent des études supérieures, qui ont une famille ou qui vivent loin des universités offrant les programmes d'études avancées;
- ❑ L'instauration d'études de doctorat plus facilement accessibles par des programmes reposant sur le Web.

Nombre des motivations mises de l'avant par les leaders administratives concordaient avec les recommandations des infirmières enseignantes actuelles et potentielles qui ont participé au projet. Malheureusement, ces incitatifs échappent au contrôle des leaders.

En conclusion, les infirmières enseignantes actuelles sont incitées à poursuivre leur rôle, et les infirmières éventuelles hésitent à choisir cette carrière en raison des salaires, de la charge de travail, des possibilités de perfectionnement professionnel et de l'absence d'emplois à temps plein. De plus, les leaders ne peuvent effectuer les changements qui s'imposent pour conserver les effectifs et recruter sur une base individuelle. Un effort concerté aux paliers national, provincial et local est plus que jamais nécessaire.

6. RECOMMANDATIONS

1. Répéter l'étude sur un plus grand échantillon aléatoire stratifié représentatif des infirmières enseignantes qui préparent les infirmières auxiliaires autorisées, les infirmières psychiatriques autorisées et les infirmières autorisées.
2. Fournir des incitatifs pour le perfectionnement professionnel, y compris des fonds pour les études de 2^e et 3^e cycles.
3. Fournir des subventions de déplacement et d'hébergement pour les personnes vivant loin des programmes d'études supérieures.
4. Faciliter la création de programmes de doctorat plus accessibles (programmes de doctorat à distance et sur le Web).
5. Élaborer une stratégie nationale, provinciale, locale concertée avec les autres partenaires importants du gouvernement, de la pratique (tous les secteurs) et des établissements d'enseignement pour résoudre les questions de surcharge de travail, de postes à temps plein plutôt qu'à temps partiel, de sous-évaluation ou de dépréciation du rôle d'infirmière enseignante, et des pénuries d'enseignantes cliniques.
6. Concevoir une stratégie nationale de marketing pour insister sur les rôles des infirmières, la valeur de la profession, ainsi que le dévouement et la motivation requis pour former les professionnelles de demain.
7. Élaborer une stratégie nationale, provinciale, locale pour traiter les disparités salariales entre la pratique et l'enseignement, entre les collèges et les universités, entre les postes à temps plein et à temps partiel, et d'une région à l'autre. Les salaires sont une préoccupation majeure pour les infirmières enseignantes actuelles et éventuelles, ainsi que pour les leaders administratives en sciences infirmières.

Annexe A : Références

- Bargagliotti, L.A. (2003), Reframing nursing education to renew the profession, *Nursing Education Perspectives*, 24(1), 12-16.
- Barrett, M.C., Goldenberg, D. et Faux, S. (1992), Career patterns and job satisfaction of Canadian nurse educators, *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1002-1011.
- Berlin, L.E. et Sechrist, K.R. (2002), The shortage of doctorally prepared nursing faculty: A dire situation, *Nursing Outlook*, 50(2), 50-56.
- De Young, S. et Beshore Bliss, J. (2002), The nursing faculty shortage: Is there hope? *Journal of Professional Nursing*, 18(6), 313-319.
- Fletcher, M. (2000), Crisis in the classroom: At one end of the spectrum schools are feverishly recruiting into the profession; at the other, their faculty are ageing, *L'infirmière canadienne*, 96(5), 29-30.
- Gormley, D.K. (2003), Factors affecting job satisfaction in nurse faculty: A meta-analysis, *Journal of Nursing Education*, 42(4), 174-179.
- Kelly, C.M. (2002), Investing in the future of nursing education: A cry for action, *Nursing Education Perspectives*, 23(1), 24-29.
- Morris, M.S. (1995), Lived experiences, values and behaviour of effective nurse faculty, *Journal of Professional Nursing*, 11(5), 290-298.
- Riner, M.E. et Billings, D.M. (1999), Faculty development for teaching in a changing health care environment: A statewide needs assessment, *Journal of Nursing Education*, 38(9), 427-429.
- Snarr, C.E. (1996), Job satisfaction and organizational characteristics: Results of a nationwide survey of baccalaureate nursing faculty in the United States, *Journal of Advanced Nursing*, 24, 405-412.

Annexe B : Bibliographie

- Barrett, M.C., Goldenberg, D. et Faux, S. (1992), Career patterns and job satisfaction of Canadian nurse educators, *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1002-1011.
- Brown, H.N. (1999), Mentoring new faculty, *Nurse Educator*, 24(1), 48-51.
- Bargagliotti, L.A. (2003), Reframing nursing education to renew the profession, *Nursing Education Perspectives*, 24(1), 12-16.
- Beitz, J.M. et Heinzer, M.M. (2002), Faculty practice in joint appointments: Implications for nursing staff development, *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 31(5), 232-237.
- Berlin, L.E. et Sechrist, K.R. (2002), The shortage of doctorally prepared nursing faculty: A dire situation, *Nursing Outlook*, 50(2), 50-56.
- Budden, L. (1994), Nursing faculty practice: Benefits vs. Costs, *Journal of Advanced Nursing*, 19, 1241-1246.
- Cam, O. (2001), The épuisement professionnel in nursing academicians in Turkey, *International Journal of Nursing Studies*, 38, 201-207.
- Ciesla, J.S. et Lovejoy, N.C. (1997), Peer review: A method for developing faculty leaders, *Nursing Education*, 22(6), 41-47.
- Clifford, C. (1995), The role of the nurse teachers: Concerns, conflicts and challenges, *Nurse Education Today*, 15(1), 11-16.
- DeLong, T.H. et Gregory, A. (1999), Enhancing relationships between nursing faculty and clinical preceptors, *Journal for Nurses in Staff Development*, 15(4), 148-151.
- De Young, S. et Beshore Bliss, J. (1995), Nursing faculty: An endangered species?, *Journal of Professional Nursing*, 11(2), 84-88.
- De Young, S. et Beshore Bliss, J. (2002), The nursing faculty shortage: Is there hope?, *Journal of Professional Nursing*, 18(6), 313-319.
- Donnelly, G.F., Warfel, W. et Wolf, Z.R. (1994), A faculty-practice program: Three perspectives, *Holistic Nursing Practice*, 8(3), 71-80.
- Doyle, C. et Hind P. (1998), Occupational stress, burnout and job status in female academics, *Occupational Stress in Female Academics*, 5(2), 67-82.
- Fong, C.M. (1993), A longitudinal study of the relationships between overload, social support and burnout among nursing educators, *Journal of Nursing Education*, 32(1), 24-30.
- George, V., Burke, L.J., Rodgers, B., Duthie, N. *et al.* (2002), Developing staff nurse shared leadership behavior in professional nursing practice, *Nursing Administration*, 26(3), 44-60.

- Gormley, D.K. (2003), Factors affecting job satisfaction in nurse faculty: A meta analysis, *Journal of Nursing Education*, 42(4), 174-179.
- Harper, J. (2000), Nurses' attitudes and practices regarding voluntary continuing education, *Journal for Nurses in Staff Development*, 16(4), 164-167.
- Hartman Sabatier, K. (2002), The Institute for John Hopkins Nursing: A collaborative model for nursing practice and education, *Nursing Education Perspectives*, 23(4), 178-183.
- Herrmann, M.M. (1997), The relationship between graduate preparation and clinical teaching in nursing, *Journal of Nursing Education*, 36(7), 317-322.
- Kelly, C.M. (2002), Investing in the future of nursing education: A cry for action, *Nursing Education Perspectives*, 23(1), 24-29.
- Krisman-Scott, M., Kershbaumer, R.M. et Thompson, J.E. (1998), Faculty preparation: A new solution to an old problem, *Journal of Nursing Education*, 37(7), 318-320.
- Lewallen, L.P. (2002), Using your clinical expertise in nursing education, *Clinical Nurse Specialist The Journal for Advanced Nursing*, 16(5), 242-246.
- Magdalena, M. et Fahje, C.J. (1998), The nurse educator role in the clinical setting, *Journal of Nursing Staff Development*, 14(4), 169-175.
- Magnussen, L. (1997), Ensuring success: The faculty development plan, *Nurse Educator*, 22(6), 30-33.
- Marciniak, C.J. (1997), A systematic plan for nurse educator development, *Journal of Nursing Staff Development*, 13(2), 99-105.
- McNeese-Smith, D. (2000), Job stages of entry, mastery and disengagement among nurses, *Journal of Nursing Administration*, 30(3), 140-147.
- Mikkelsen, A., Saksvik, P.O. et Ursin, H. (1998), Job stress and organizational learning climate, *International Journal of Stress Management*, 5(4), 197-209.
- Moore Martin, L. (1995), Nursing faculty practice: Challenges for the future, *Journal of Advanced Nursing*, 21, 743-747.
- Morris, M.S. (1995), Lived experiences, values and behaviour of effective nurse faculty, *Journal of Professional Nursing*, 11(5), 290-298.
- Mullen, C.A. et Forbes, S.A. (2000), Untenured faculty: Issues of transition, adjustment and mentorship, *Mentoring & Tutoring*, 8(1), 31-46.
- Muncer, S., Taylor, S., Green, D.W. et McManus, I.C. (2001), Nurses' representations of the perceived causes of work-related stress: A network drawing approach, *Work & Stress*, 15(1), 40-52.
- Raff, B. et Arnold, J. (2001), Faculty development: An approach to scholarship, *Nurse Educator*, 26(4), 159-161.

- Riner, M.E. et Billings, D.M. (1999), Faculty development for teaching in a changing health care environment: A statewide needs assessment, *Journal of Nursing Education*, 38(9), 427-429.
- Rudy, E.B. (2001), Supportive work environments for nursing faculty, *Advanced Practice in Acute & Critical Care Clinical Issues*, 12(3), 401-410.
- Ryan, M. et Irvine, P. (1994), Nursing professorate in America: Projected retirements and restages, *Journal of Nursing Education*, 33(2), 67-73.
- Sadler, J. (2003), A pilot study to measure the caring efficacy of baccalaureate nursing students, *Nursing Education Perspectives*, 24(6), 295-302.
- Siler, B.B. et Kleiner, C. (2001), Novice faculty: encountering expectations in academia, *Journal of Nursing Education*, 40(9), 397-403.
- Snarr, C.E. (1996), Job satisfaction and organizational characteristics: Results of a nationwide survey of baccalaureate nursing faculty in the United States, *Journal of Advanced Nursing*, 24, 405-412.
- Suen, L.K.P. et Chow, F.L.W. (2001), Students' perceptions of the effectiveness of mentors in an undergraduate nursing programme in Hong Kong, *Journal of Advanced Nursing*, 36(4), 505-511.
- Thorpe, K. et Kalischuk, R.G. (2003), A collegial mentoring model for nurse educators, *Nursing Forum*, 38(1), 5-16.
- Thorsen, E.J. (1996), Stress in academe: What bothers professors?, *Higher Education*, 31, 471-489.
- Turner, P. (2001), Peach, practice, placements and partnership: An initiative to support clinical placements in nursing curricula, *Journal of Nursing Management*, 9, 325-329.
- Vagg, P.R., Spielberg, C.D. et Wasala, C.F. (2002), Effects of organizational level and gender on stress in the workplace, *International Journal of Stress Management*, 9(4), 243-261.
- Wallin, D.L. (2003), Motivation and faculty development: A three-state study of presidential perceptions of faculty professional development needs, *Journal for Nurses in Staff Development*, 27, 317-335.
- Winefield, A.H. et Jarrett, R. (2001), Occupational stress in university staff, *International Journal of Stress Management*, 8(4), 285-298.
- Wood, S.O. et al. (1998), Boyer's model of scholarship applied to a career ladder for nontenured nursing faculty, *Nurse Educator*, 23(3), 33-40.
- Young, O., Krahn, H., Trojan, L., Reid, D. et Haase, M. (2002), Supporting preceptors, *Journal for Nurses in Staff Development*, 18(2), 73-77.

Annexe C : Guide d'entrevue / Questionnaire d'enquête

GUIDE D'ENTREVUE

Entrevues auprès des leaders d'écoles de sciences infirmières

Enquête sur les carrières en enseignement infirmier

NOTA : On interrogera des doyens, des directeurs et des chefs de programmes.

Au sujet du répondant ou de la répondante

- A. Nom, établissement pour le suivi; l'information sera fournie sans identification personnelle.
- B. Type d'établissement parent __ Université __ Collège __ Collège universitaire
- C. Province
- D. Quel est votre rôle? __ Doyen / Directeur __ Chef de programmes __ Autre (précisez)
- E. De quel(s) programme(s) êtes-vous responsable? *Cochez toutes les réponses pertinentes.*

Inf. aut. (baccalauréat – programme de 4 ans)

Inf. aut. (diplôme – programme de 3 ans)

Inf. aux. aut.

Inf. psy. aut.

Programmes d'études supérieures en _____

F. Années à titre de cadre ou de gestionnaire en enseignement infirmier :

jusqu'à 2 ans __ entre 3 et 5 ans __ entre 6 et 10 ans

entre 11 et 20 ans __ plus de 20 ans

G. Années à titre d'infirmière enseignante / infirmier enseignant :

jusqu'à 2 ans __ entre 3 et 5 ans __ entre 6 et 10 ans

entre 11 et 20 ans __ plus de 20 ans

H. Années d'expérience en soins infirmiers :

jusqu'à 2 ans __ entre 3 et 5 ans __ entre 6 et 10 ans

entre 11 et 20 ans __ plus de 20 ans

I. Années dans votre rôle ou poste actuel :

jusqu'à 2 ans __ entre 3 et 5 ans __ entre 6 et 10 ans

entre 11 et 20 ans __ plus de 20 ans

Questions relatives aux carrières en enseignement infirmier

- 8. Vos programmes comptent-ils un nombre suffisant d'infirmières enseignantes / infirmiers enseignants maintenant? Sont-ils en surnombre? Ou y a-t-il pénurie? Dans l'affirmative, Quelle est l'ampleur du problème?
- 9. Au cours des dix prochaines années, la situation est-elle susceptible de se détériorer, de demeurer la même ou de s'améliorer? Quantifiez si possible.

10. En général, quelles sont les principales démotivations qui dissuadent les candidats intéressants de devenir des enseignants en sciences infirmières?

11. Plus précisément, est-il difficile de recruter de nouveaux effectifs pour ces postes :

- Enseignant en salle de classe; si oui, pourquoi? (Faites la distinction entre les motifs invoqués pour ne pas faire une demande et les motifs invoqués pour ne pas accepter une offre.)
- Enseignant clinique; si oui, pourquoi? *[Ne transformez pas cette question en une discussion générale sur les défis des stages cliniques.]*
- Enseignant en laboratoire; si oui, pourquoi?
- Chef de programmes; si oui, pourquoi?
- Directeur / doyen; si oui, pourquoi?

(Les réponses peuvent porter sur diverses questions telles que les diplômes d'entrée, l'attente que les diplômés doivent être majorés, les salaires et avantages sociaux, les conditions de travail, notamment la charge de travail, les exigences spécifiques face au personnel, les ressources pour aider les professeurs à faire du bon travail, les conflits, le statut, l'emplacement en région éloignée de l'établissement, les besoins des groupes spéciaux, ...)

12. Y a-t-il des obstacles à recruter du personnel ayant des caractéristiques ou des intérêts particuliers (par exemple, des personnes ayant une vaste expérience des régions rurales / éloignées, des personnes intéressées à encadrer des étudiants autochtones)?

13. De façon générale, y a-t-il des entraves ou des démotivations susceptibles d'empêcher les infirmières enseignantes / infirmiers enseignants de prendre de nouveaux rôles d'enseignement latéraux ou verticaux? En d'autres termes, qu'est-ce qui interfère le cas échéant avec la diversification et l'avancement de carrière?

14. Plus spécifiquement, est-il difficile de déployer votre effectif existant dans des rôles particuliers :

- Enseignant en salle de classe; si oui, pourquoi?
- Enseignant en laboratoire; si oui, pourquoi?
- Enseignant clinique; si oui, pourquoi?
- Mentorat, orientation des étudiants; si oui, pourquoi?
- Fonctions administratives, y compris le processus de sélection des étudiants; si oui, pourquoi?
- Des postes de gestion; si oui, pourquoi?
- Une participation à la recherche; si oui, pourquoi?
- Autre

15. Que faites-vous maintenant pour corriger ces situations? Ou, qu'est-ce qui vous empêche maintenant de le faire?

16. Quelles nouvelles approches aimeriez-vous tenter pour corriger ces situations dans un avenir prochain?

17. Selon votre expérience, ou selon ce qu'on vous a dit, comment la carrière d'enseignante ou d'enseignant en sciences infirmières diffère-t-elle maintenant du passé?

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

18. Y a-t-il quelque chose que vous aimeriez ajouter sur les motivations et les démotivations à faire carrière comme infirmière enseignante / infirmier enseignant?

Merci!

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

Carrière en enseignement infirmier :

Sondage à l'intention des infirmières enseignantes et des infirmiers enseignants

IMPORTANT!

DATE LIMITE : LE 28 FÉVRIER 2004

Madame, Monsieur,

Comme vous le savez, le Comité consultatif canadien sur les soins infirmiers (CCCSI) mène des projets qui demandent la collaboration d'une multitude de partenaires en soins infirmiers, en soins de santé et d'autres professions.

NOUS AVONS BESOIN DE VOTRE PARTICIPATION POUR LA RÉUSSITE DE CE PROJET. Il est important de trouver des manières d'alléger une partie des facteurs de pression croissante dans le domaine de l'enseignement infirmier au Canada.

L'Association des infirmières et infirmiers du Canada (AIIIC), l'Association des infirmières et infirmiers auxiliaires du Canada (AIIAC), l'Association des infirmières et infirmiers psychiatriques du Canada (AIIPC), l'Association canadienne des écoles de sciences infirmières (ACESI), la Fédération canadienne des syndicats d'infirmières et d'infirmiers (FCSII), l'Association canadienne des soins de santé (ACS) et l'Academy of Chief Executive Nurses (ACEN) entreprennent un projet concerté pour faciliter la mise en œuvre des recommandations contenues dans le rapport final du CCCSI. Ce rapport publié en 2002 par les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux comprend 51 recommandations destinées à promouvoir un milieu de travail de qualité pour les infirmières et les infirmiers.

La plupart des recommandations du CCCSI ont déjà fait l'objet de mesures. Ce nouveau projet concerté, financé par Santé Canada, portera sur les recommandations auxquelles on a peu ou pas donné suite. Il comprend des examens de la littérature, des enquêtes, des groupes de discussion et des analyses de données. Les professionnels de tous les milieux de pratique (clinique, enseignement, gestion et recherche) et les étudiants de tout le pays sont invités (choisis de façon aléatoire) à participer à diverses activités. **TOUTES LES RÉPONSES RESTERONT STRICTEMENT CONFIDENTIELLES.**

Carrières en enseignement infirmier

Dans le cadre de ses recommandations, le Comité consultatif canadien sur les soins infirmiers (CCCSI) a réclamé que les motivations et les démotivations à faire carrière dans l'enseignement infirmier soient approfondies. On a beaucoup mis l'accent sur la pénurie d'infirmières ou d'infirmiers et le besoin d'augmenter le nombre d'étudiants, mais il faut s'attacher au dossier tout aussi important de la carrière en enseignement infirmier. Pendant que nous tentons d'augmenter l'effectif d'étudiants qui accèdent à la profession, nous devrions chercher à attirer des infirmières ou infirmiers pour qu'ils restent dans l'enseignement, ou y entrent. Les futurs enseignants en sciences infirmières sont les professeurs actuels,

Études préparatoires

Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

les étudiants diplômés ou les infirmières / infirmiers (par des stages cliniques, des postes auxiliaires dans les universités et les collèges, etc.).

Grâce à la collaboration de l'Association canadienne des écoles de sciences infirmières (ACÉSI), de l'Association des infirmières et infirmiers auxiliaires du Canada (AIIAC), de la Canadian Association of Practical Nurse Educators (CAPNE) et de l'Association des infirmières et infirmiers psychiatriques du Canada (AIIPC), nous sollicitons de l'information auprès des écoles de sciences infirmières, des étudiants diplômés, et des infirmières enseignantes ou infirmiers enseignants pour savoir les motivations et les démotivations face à une carrière dans l'enseignement.

Ce sondage est géré par Fair Surveys Inc., un cabinet de consultation indépendant situé à Ottawa, pour l'ACÉSI, l'AIIAC, la CAPNE et l'AIIPC. Fair Surveys assurera la stricte confidentialité de vos réponses. Les données statistiques paraîtront sous une forme regroupée. Les commentaires seront présentés comme ils ont été écrits. Veuillez ne pas vous identifier dans vos commentaires afin de garantir la confidentialité.

Merci de répondre à ce questionnaire et d'encourager des collègues à le faire. (Transmettez-leur simplement le courriel contenant l'hyperlien pertinent.) Nous vous demandons de remplir le questionnaire et de l'envoyer avant le 28 février 2004.

Le questionnaire débute à la page suivante.

Carrières en enseignement infirmier :

Sondage à l'intention des infirmières enseignantes et des infirmiers enseignants

Renseignements sur les programmes

1. Dans quel(s) programme(s) enseignez-vous ? *Cochez toutes les réponses pertinentes.*

- Programme de Ph.D. (sciences infirmières)
 Programme de maîtrise (sciences infirmières)
 Programme de baccalauréat en sciences infirmières (4 ans)
 Programme de diplôme d'infirmière (3 ans)
 Programme d'infirmière psychiatrique
 Programme d'infirmière auxiliaire
 Autre

2. Type d'établissement parent :

Université Collège Collège universitaire

3. Province où se situe l'établissement :

Au sujet du répondant ou de la répondante

4. Sexe : homme femme

5. Années en tant qu'infirmière enseignante ou infirmier enseignant à temps plein :

aucune jusqu'à 2 ans entre 3 et 5 ans
 entre 6 et 10 ans entre 11 et 20 ans plus de 20 ans

6. Années en tant qu'infirmière enseignante ou infirmier enseignant à temps partiel :

aucune jusqu'à 2 ans entre 3 et 5 ans
 entre 6 et 10 ans entre 11 et 20 ans plus de 20 ans

7. Années d'expérience en sciences infirmières :

aucune jusqu'à 2 ans entre 3 et 5 ans
 entre 6 et 10 ans entre 11 et 20 ans plus de 20 ans

8. Années dans votre rôle ou poste actuel :

aucune jusqu'à 2 ans entre 3 et 5 ans
 entre 6 et 10 ans entre 11 et 20 ans plus de 20 ans

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

9. Dans lequel des milieux de pratique clinique suivants occupez-vous actuellement une affectation croisée ou conjointe ? *Cochez toutes les réponses pertinentes.*

- Aucun
- Hôpital de soins actifs
- Hôpital de soins chroniques, réadaptation
- Soins à long terme
- Soins primaires
- Santé communautaire
- Soins à domicile
- Santé publique
- Autre

10. Votre statut d'emploi actuel (chez l'employeur principal en cas d'affectation interfacultaire ou multiple) :

- Temps plein, permanent
- Temps plein, non permanent (permanence disponible)
- Temps plein, non permanent (permanence non disponible)
- Temps partiel, permanent
- Temps partiel, non permanent (permanence disponible)
- Temps partiel, non permanent (permanence non disponible)
- Contractuel
- Autre

Section A. Rôles de l'infirmière enseignante ou de l'infirmier enseignant

Échelle de réponses :

- 1 très insatisfaisant
- 2 relativement insatisfaisant
- 3 neutre
- 4 relativement satisfaisant
- 5 très satisfaisant
- S/O ne s'applique pas

Évaluez les rôles suivants :

	1	2	3	4	5	S/O
11. Enseignement en salle de classe						

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

	1	2	3	4	5	S/O
12. Enseignement en laboratoire						
13. Enseignement clinique						
14. Enseignement sur le Web						
15. Enseignement à distance – support papier						
16. Coordination des stages cliniques						
17. Conseils ou encadrement des étudiants						
18. Modèle de rôle pour des populations étudiantes particulières						
19. Recherche et autres activités érudites						
20. Activités professionnelles externes						
21. Service à la collectivité						
22. Fonctions administratives générales						
23. Sélection des étudiants et processus d'admission						

24. Quel(s) autre(s) rôle(s) assumez-vous en tant qu'infirmière enseignante ou infirmier enseignant?

25. Veuillez faire des commentaires sur les aspects satisfaisants de ces rôles.

26. Veuillez faire des commentaires sur les aspects insatisfaisants de ces rôles.

Section B. Emploi et carrière

Échelle de réponses :

1 très mauvais incitatif

2 mauvais incitatif

3 neutre

4 bon incitatif

5 très bon incitatif

S/O ne s'applique pas

Dans quelle mesure les composantes suivantes de votre situation d'emploi sont-elles un **incitatif** à poursuivre ou à élargir votre rôle dans l'enseignement de programmes de sciences infirmières?

	1	2	3	4	5	S/O
27. Salaire						

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

	1	2	3	4	5	S/O
28. Permanence (lorsqu'elle est disponible)						
29. Autres avantages tangibles (non salariaux) (p. ex., pension, régime de santé, installations collégiales ou universitaires, et rabais)						
30. Statut professionnel ou social						
31. Autres formes de récompense et de reconnaissance						
32. Possibilités de perfectionnement professionnel						
33. Possibilités d'avancement de carrière (promotion)						
34. Autonomie professionnelle						
35. Clarté des rôles						
36. Coopération et collaboration professionnelles						
37. Reconnaissance et soutien de l'enseignement des sciences infirmières par les leaders (doyen / directeur, etc.) de l'école / la faculté et l'établissement parent						
38. Leadership organisationnel						
39. Environnement social / interpersonnel						
40. Aspects matériels de l'environnement de travail; facilités						
41. Compatibilité avec le mode de vie personnel, les obligations familiales, etc.						

42. Quelle est la principale raison pour laquelle vous êtes devenu(e) infirmière enseignante ou infirmier enseignant?

43. Selon vous, quelle est la principale raison pour laquelle la plupart des autres enseignants en sciences infirmières sont dans cette profession ?

Section C. Contexte d'enseignement

Échelle de réponses :

1 très inadéquat

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

2 inadéquat

3 neutre

4 adéquat

5 très adéquat

S/O ne s'applique pas

D'après votre expérience actuelle d'infirmière enseignante ou d'infirmier enseignant, choisissez la cote qui décrit le mieux si les éléments ou les conditions qui suivent sont adéquats, tant sur le plan quantitatif que qualitatif.

	1	2	3	4	5	S/O
44. Ratio professeurs-étudiants en salle de classe						
45. Ratio professeurs-étudiants en laboratoire						
46. Ratio professeurs-étudiants en enseignement clinique						
47. Préparation des professeurs						
48. Appui en termes d'aides-enseignants						
49. Soutien administratif						
50. Soutien technique						
51. Pompes i.v.						
52. Projecteurs ACL						
53. Rétroprojecteurs						
54. Ordinateurs						
55. Connexions sans fil						
56. Ressources bibliothéconomiques						
57. Installations de bibliothèque						
58. Installations en salle de classe						
59. Installations en laboratoire						
60. Laboratoires de simulation / évaluation virtuelle						

Section D. Perfectionnement professionnel

61. Lesquels des diplômes suivants détenez-vous ? *Cochez toutes les réponses pertinentes.*

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Infirmière B.Sc.Inf. B.N. M.Sc.Inf. M.N. M.Sc.S. M.Ed.
 Ph.D. Autre

62. Si « Autre », veuillez préciser :

63. Discipline du Ph.D. (s'il y a lieu)

64. Année où vous avez obtenu votre premier diplôme _____

65. Année où vous avez obtenu votre plus récent diplôme _____

66. Vous sentez-vous poussé(e) à majorer vos diplômes?

pas du tout un peu énormément

67. En général, trouvez-vous que vos collègues enseignants doivent majorer leurs diplômes?

pas du tout un peu énormément

68. Estimez-vous qu'il doit y avoir plus de recherche sur l'enseignement infirmier ?

pas du tout un peu énormément

69. Veuillez faire des commentaires sur les occasions et le soutien en matière de perfectionnement professionnel (p. ex., temps libre, qui assume les frais, récompenses).

70. Veuillez faire des commentaires sur les occasions et le soutien quant à votre participation à la recherche (p. ex., temps libre, qui assume les frais, récompenses).

Section E. Généralités

71. Qu'est-ce qui vous motive le plus à poursuivre en tant qu'infirmière enseignante ou infirmier enseignant?

72. Le cas échéant, qu'est-ce qui vous décourage le plus de poursuivre en tant qu'infirmière enseignante ou infirmier enseignant?

73. Quelle modification contribuerait le plus à rendre la carrière en enseignement infirmier plus attrayante?

74. Quels sont, dans votre programme et les autres programmes de sciences infirmières, les principaux obstacles au recrutement et au maintien des effectifs enseignants?

Merci du temps que vous avez pris pour remplir le questionnaire et de l'information que vous avez fournie. Veuillez retourner le questionnaire dûment rempli à titre de pièce jointe à un courriel adressé à surveys@FairSurveys.com ou par télécopieur, au numéro **1-775-908-7330**.

Carrière en enseignement infirmier :

Sondage à l'intention des infirmières et infirmiers, et des étudiants diplômés

IMPORTANT!

DATE LIMITE : LE 28 FÉVRIER 2004

Madame, Monsieur,

Comme vous le savez, le Comité consultatif canadien sur les soins infirmiers (CCCSI) mène des projets qui demandent la collaboration d'une multitude de partenaires en soins infirmiers, en soins de santé et d'autres professions.

NOUS AVONS BESOIN DE VOTRE PARTICIPATION POUR LA RÉUSSITE DE CE PROJET. Il est important de trouver des manières d'alléger une partie des facteurs de pression croissante dans le domaine de l'enseignement infirmier au Canada.

L'Association des infirmières et infirmiers du Canada (AIIIC), l'Association des infirmières et infirmiers auxiliaires du Canada (AIIAC), l'Association des infirmières et infirmiers psychiatriques du Canada (AIIPC), l'Association canadienne des écoles de sciences infirmières (ACESI), la Fédération canadienne des syndicats d'infirmières et d'infirmiers (FCSII), l'Association canadienne des soins de santé (ACS) et l'Academy of Chief Executive Nurses (ACEN) entreprennent un projet concerté pour faciliter la mise en œuvre des recommandations contenues dans le rapport final du CCCSI. Ce rapport publié en 2002 par les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux comprend 51 recommandations destinées à promouvoir un milieu de travail de qualité pour les infirmières et les infirmiers.

La plupart des recommandations du CCCSI ont déjà fait l'objet de mesures. Ce nouveau projet concerté, financé par Santé Canada, portera sur les recommandations auxquelles on a peu ou pas donné suite. Il comprend des examens de la littérature, des enquêtes, des groupes de discussion et des analyses de données. Les professionnels de tous les milieux de pratique (clinique, enseignement, gestion et recherche) et les étudiants de tout le pays sont invités (choisis de façon aléatoire) à participer à diverses activités. **TOUTES LES RÉPONSES RESTERONT STRICTEMENT CONFIDENTIELLES.**

Carrières en enseignement infirmier

Dans le cadre de ses recommandations, le Comité consultatif canadien sur les soins infirmiers (CCCSI) a réclamé que les motivations et les démotivations à faire carrière dans l'enseignement infirmier soient approfondies. On a beaucoup mis l'accent sur la pénurie d'infirmières ou d'infirmiers et le besoin d'augmenter le nombre d'étudiants, mais il faut s'attacher au dossier tout aussi important de la carrière en enseignement infirmier. Pendant que nous tentons d'augmenter l'effectif d'étudiants qui accèdent à la profession, nous devrions chercher à attirer des infirmières ou infirmiers pour qu'ils restent dans l'enseignement ou y entrent. Les futurs enseignants en sciences infirmières sont les professeurs actuels,

Études préparatoires

Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

les étudiants diplômés ou les infirmières / infirmiers (par des stages cliniques, des postes auxiliaires dans les universités et les collèges, etc.).

Grâce à la collaboration de l'Association canadienne des écoles de sciences infirmières (ACÉSI), de l'Association des infirmières et infirmiers auxiliaires du Canada (AIIAC), de la Canadian Association of Practical Nurse Educators (CAPNE) et de l'Association des infirmières et infirmiers psychiatriques du Canada (AIIPC), nous sollicitons de l'information auprès des écoles de sciences infirmières, des étudiants diplômés, des infirmières ou des infirmiers en exercice, et des infirmières enseignantes ou des infirmiers enseignants pour savoir les motivations et les démotivations face à une carrière dans l'enseignement.

Ce sondage est géré par Fair Surveys Inc., un cabinet de consultation indépendant situé à Ottawa, pour l'ACÉSI, l'AIIAC, la CAPNE et l'AIIPC. Fair Surveys assurera la stricte confidentialité de vos réponses. Les données statistiques paraîtront sous une forme regroupée. Les commentaires seront présentés comme ils ont été écrits. Veuillez ne pas vous identifier dans vos commentaires afin de garantir la confidentialité.

Merci de répondre à ce questionnaire et d'encourager des collègues à le faire. (Transmettez-leur simplement le courriel contenant l'hyperlien pertinent.) Nous vous demandons de remplir le questionnaire et de l'envoyer avant le 28 février 2004.

Le questionnaire débute à la page suivante.

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Carrières en enseignement infirmier : Sondage à l'intention des infirmières et infirmiers, et des étudiants diplômés

Au sujet du répondant ou de la répondante

1. Je suis

un(e) étudiant(e) diplômé(e)

un(e) infirmière en exercice

les deux (étudiant ou étudiante à temps partiel, infirmière ou infirmier qui exerce à temps partiel)

2. Mon domaine d'étude / diplôme est

infirmière / infirmier infirmière, infirmier auxiliaire. infirmière, infirmier psychiatrique

3. Sexe :

homme femme

4. Âge :

jusqu'à 24 ans

25-29 ans

30-34 ans

35-39 ans

40-44 ans

45 ans et plus

5. Mon plus haut niveau d'études complété est

Certificat

Diplôme

Baccalauréat

Maîtrise

Doctorat

6. Années d'expérience en soins infirmiers (excluant les stages cliniques durant les études) : jusqu'à 2 ans 3-5 ans 6-10 ans 11-20 ans plus de 20 ans

J'ai déjà eu de l'expérience en enseignement infirmier en :

	Oui	Non
7. Enseignement clinique		
8. Enseignement en salle de classe		
9. Enseignement en laboratoire		

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

	Oui	Non
10. Préceptorat dans un organisme		
11. Enseignement en laboratoire		
12. Administration dans des programmes de sciences infirmières		

Section A. Perceptions de la carrière en enseignement infirmier

Une carrière peut vous intéresser pour bien des raisons, mais certains aspects vous font hésiter à la choisir. Comment réagissez-vous aux facteurs suivants lorsque vous pensez prendre ou reprendre un travail d'infirmière enseignante ou d'infirmier enseignant?

	Réaction positive – c'est une motivation	Réaction neutre	Réaction négative – c'est une démotivation	Je n'ai pas assez d'information pour me faire une opinion
13. Défi				
14. Autonomie (p. ex., concevoir vos cours, travailler directement avec les étudiants)				
15. Avancement de carrière				
16. Contribution significative				
17. Modèle de rôle pour les infirmières / infirmiers de demain				
18. Statut, respect au sein de la profession				
19. Statut, respect du public				
20. Salaire				
21. Permanence				
22. Autres avantages tangibles, non salariaux (p. ex., pension, régime de retraite, installations collégiales / universitaires et rabais)				

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

	Réaction positive – c'est une motivation	Réaction neutre	Réaction négative – c'est une démotivation	Je n'ai pas assez d'information pour me faire une opinion
23. Horaires de travail				
24. Environnement social / interpersonnel				
25. Conditions de travail matérielles et environnement				
26. Équilibre entre le travail, la famille et les intérêts personnels				
27. Stress gérable				

28. Veuillez commenter ces éléments ou d'autres facteurs qui vous paraissent positifs dans le travail d'infirmière enseignante ou d'infirmier enseignant.

29. Veuillez commenter ces éléments ou d'autres facteurs qui vous paraissent négatifs dans le travail d'infirmière enseignante ou d'infirmier enseignant.

Section B. Rôles d'infirmière enseignante ou d'infirmier enseignant

Échelle de réponses :

1 très insatisfaisant

2 relativement insatisfaisant

3 neutre

4 relativement satisfaisant

5 très satisfaisant

Une infirmière enseignante ou un infirmier enseignant peut remplir divers rôles.

Évaluez les rôles suivants :

	1	2	3	4	5
30. Enseignement en salle de classe					
31. Enseignement en laboratoire					
32. Enseignement clinique					
33. Enseignement à distance ou sur le Web					
34. Conseils ou mentorat pour les étudiants					
35. Participation à la sélection des étudiants et au processus d'admission					

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

	1	2	3	4	5
36. Fonctions administratives, coordination des stages cliniques					
37. Recherche, travaux d'érudition					
38. Participation à des associations professionnelles					

Section C. Généralités

39. Qu'est-ce qui vous motiverait le plus à commencer ou à reprendre une carrière en enseignement infirmier?

40. S'il y a lieu, qu'est-ce qui vous découragerait le plus de commencer ou de reprendre un travail en enseignement infirmier?

41. Quelle modification contribuerait le plus à rendre la carrière en enseignement infirmier plus attrayante?

42. Si vous deviez commencer ou reprendre une carrière en enseignement infirmier, laquelle des formules suivantes vous attirerait le plus?

infirmière enseignante, infirmier enseignant à temps plein

infirmière enseignante, infirmier enseignant à temps partiel et infirmière ou infirmier qui exerce à temps partiel

infirmière enseignante et infirmier enseignant à temps partiel et possibilités professionnelles à temps partiel à l'extérieur des sciences infirmières

Merci du temps que vous avez pris pour remplir le questionnaire et de l'information que vous avez fournie. Veuillez retourner le questionnaire dûment rempli à titre de pièce jointe à un courriel adressé à [surveys@Fair Surveys.com](mailto:surveys@FairSurveys.com) ou par télécopieur, au numéro **1-775-908-7330**.

Annexe D : Examen des contrats de travail des enseignants

Objectif

Le but de cette étude est de faire un examen documentaire des contrats de travail de quatre à six autres catégories d'enseignants professionnels, dans le secteur des soins de santé et à l'extérieur, afin de connaître leurs motivations et leurs démotivations concernant leur carrière (salaires, charge de travail, avantages sociaux, attentes professionnelles, etc.).

Préambule

Après des enquêtes téléphoniques informelles et des recherches sur Internet, il ressort qu'il n'y a pas nécessairement de différences entre les groupes d'enseignants professionnels d'un même établissement dans la mesure où il y a une convention collective. En général, les différents professeurs des universités, collèges ou collèges universitaires ont une convention collective de base pour une association de professeurs. Ce contrat commun établit la charge de travail, les avantages sociaux, les attentes professionnelles, les salaires, les incitatifs et autres articles relatifs aux emplois. Les différences, s'il y en a, sont sans doute attribuables à des variables qui ne sont pas nécessairement régies par la convention collective.

Un examen plus approfondi des documents, et plusieurs recherches sur la littérature suggèrent qu'il peut y avoir des différences de motivations et des démotivations chez les enseignants postsecondaires entre les provinces, voire entre les collèges et les universités. Nous l'avons déjà dit, dans ce domaine, les écarts entre les enseignants professionnels au sein d'un établissement dépendent probablement d'autres facteurs et variables, qui ne figurent pas spécifiquement dans la convention collective, mais découlent du processus d'embauche comme professeur(e). Exemples : déplacement dans les échelons de la hiérarchie universitaire (instructeur, professeur adjoint, professeur agrégé et professeur titulaire); déplacement dans les échelons de la hiérarchie collégiale (selon le niveau d'études et l'expérience); autres allocations en raison de présidences et d'autres fonctions administratives (c.-à-d. doyen, chef de programmes) non reliées au poste officiel.

Justification et approche

La méthodologie de ce rapport a compris deux activités : 1) une interrogation Internet de la littérature pertinente au sujet des différentes motivations pour les enseignants professionnels; et 2) des entrevues téléphoniques auprès de membres du corps professoral et d'associations pertinentes (Association des collèges communautaires du Canada, Association canadienne des professeurs et professeurs d'université).

Entrevues téléphoniques

Études préparatoires

Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Les entrevues téléphoniques faites auprès des répondants qui ont donné suite à l'enquête ont confirmé qu'on ne trouverait pas les différences de motivations et de démotivations dans les contrats de travail, et qu'il faudrait consulter, par exemple, des études indépendantes et des publications sur la question.

Interrogations Internet

Une interrogation Internet *générale* avec plusieurs permutations des sujets suivants a été réalisée : les associations canadiennes de professeurs, les conventions collectives / contrats des enseignants professionnels (au Canada), les conventions collectives des associations de professeurs et professions (au Canada), les comparaisons des salaires et avantages sociaux, les charges de travail des professeurs (au Canada), l'Association canadienne des professeurs et professeurs d'université (ACPPU), l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC).

La recherche a donné peu de résultats quant aux axes de comparaison à l'échelle des enseignants professionnels. Il en est ressorti peu de documents qui comparaient les salaires et les avantages sociaux, la plupart remontant à 2002 et auparavant. Ces documents étaient généralement des sondages maison menés par l'association des professeurs d'un établissement, et étaient utilisés pour présentation aux conseils et syndicats.

Lorsqu'on a compris que les conventions collectives sont génériques aux établissements, on a modifié la méthodologie pour atteindre l'objectif de l'examen documentaire. On a donc étudié plusieurs collèges et universités pour comparer les salaires, les avantages sociaux, les charges de travail et les attentes professionnelles. Dans une première étape visant à définir l'échantillon d'étude, on a décidé que les critères devaient comprendre le type d'établissement et la représentation nationale. L'ACÉSI répartit ses écoles membres à l'échelle du pays en quatre régions – Atlantique, Ouest, Ontario et Québec. L'échantillonnage des universités et collèges a été choisi de façon aléatoire selon cette division pour obtenir une représentation nationale. Huit contrats de travail ont été examinés, même si seulement quatre à six ont été résumés dans la description des services.

RÉGION	PROVINCE	ÉTABLISSEMENT
ATLANTIQUE	Nouvelle-Écosse	Université Dalhousie
		Collège communautaire Nova Scotia
QUÉBEC	Québec	Université McGill
		Cégep – Fédération autonome du collégial (FAC)
ONTARIO	Ontario	Université d'Ottawa

Études préparatoires

Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

RÉGION	PROVINCE	ÉTABLISSEMENT
		Collège Algonquin
OUEST	Alberta	Université de l'Alberta
		Collège Norquest

La raison de cette approche était de montrer où et comment apparaissent les différences, s'il y en a, à l'échelle du pays ainsi qu'entre les collèges et universités; il fallait présenter les tendances ou les questions pertinentes pouvant surgir. Les principaux facteurs comparés sont la charge de travail, les avantages sociaux, les salaires, la permanence / le perfectionnement professionnel, les promotions, les autres incitatifs (c.-à-d. autres types de congés) et les récompenses / la reconnaissance.

Résultats

On a interrogé en tout huit établissements (4 universités et 4 collèges) représentant les quatre grandes régions du Canada (Atlantique, Ontario, Québec, Ouest) à propos des conventions collectives des associations de professeurs. Les Tableaux 1 à 8 de l'Annexe D fournissent des renseignements détaillés pour chacune des écoles examinées en termes de charges de travail, avantages sociaux, autres incitatifs, permanence, promotions, perfectionnement professionnel et salaires¹. Plusieurs tendances se dessinent à partir de cet échantillon :

- Charge de travail
 - ❖ Universités
 - La charge de travail présentée dans les conventions collectives universitaires indique généralement trois grandes responsabilités pour les professeurs :
 - Enseignement (c.-à-d. l'instruction, la préparation à l'enseignement, l'aide aux étudiants)
 - Recherche
 - Fonctions administratives
 - ❖ Collèges
 - La charge de travail indiquée pour la plupart des collèges correspond généralement aux responsabilités suivantes pour les professeurs :
 - Enseignement (c.-à-d. l'instruction, la préparation à l'enseignement, l'aide aux étudiants)
 - Fonctions administratives
- Avantages sociaux et autres incitatifs
 - ❖ L'ensemble des universités et collèges fournissent un ensemble d'avantages sociaux et d'incitatifs pour le personnel enseignant

¹ Reportez-vous à la rubrique Références à la fin de la présente section pour la liste complète et des liens Web aux conventions collectives utilisées dans cet examen documentaire.

permanent et à durée déterminée (temps partiel); la plupart ne prévoient rien pour les employés occasionnels. La couverture générale comprend le régime de soins de santé, le plan dentaire, l'assurance-vie de base, une assurance contre le décès par accident et la perte accidentelle d'un membre, l'invalidité (à long et court termes pour certains), un régime de pension collégial ou universitaire.

- ❖ Les incitatifs additionnels fournis par la majorité des huit écoles échantillonnées sont les congés payés (vacances, maladie, congé sabbatique, absence), le remboursement des déplacements pour services professionnels.
- ❖ Certains établissements, mais pas tous, mentionnent expressément qu'ils fournissent les avantages suivants : congés parentaux, congés de maternité, congés personnels / d'endeuilement, congés pour fonctions judiciaires, congés prépayés, congés de recyclage, sécurité d'emploi, stabilité d'emploi, activités hors-campus.
- Perfectionnement professionnel
 - ❖ Trois conventions collectives – de l'Université de l'Alberta, du Collège Norquest et des cégeps – fournissent explicitement de l'aide pour le perfectionnement professionnel.
- Salaires (reportez-vous au Tableau A – Comparaison des conventions collectives des associations de professeurs de huit universités et collèges canadiens) :
 - ❖ Les salaires universitaires (pour 2003) sont généralement basés sur le rang de l'instructeur, c'est-à-dire du niveau le plus bas au niveau le plus élevé : chargé de cours (l'Université de l'Alberta n'a pas ce rang), professeur adjoint, professeur agrégé et professeur titulaire. Il est à noter que toutes les universités mentionnent qu'elles offrent la permanence à leurs professeurs agrégés (le plus souvent dès qu'ils ne sont plus en période de probation). Voici les *salaires de base* sans compensation additionnelle (allocations supplémentaires pour les rôles de directeur, président, chefs de programmes etc.) :
 - *Chargé de cours* – Le plus bas salaire minimum est 37 651 \$ à Dalhousie, tandis que le plus élevé, 42 365 \$, est à l'Université d'Ottawa. Les plages maximales varient de 54 404 \$ à 57 063 \$.
 - *Professeur adjoint* – Le plus bas salaire minimum est 42 643 \$ (Dalhousie) tandis que le plus élevé est 55 000 \$ (Université McGill). Les plages maximales varient de 67 901 \$ à 74 141 \$.
 - *Professeur agrégé* – Le plus bas salaire minimum est 51 463 \$ (Dalhousie) tandis que le plus élevé est 65 000 \$ (Université McGill). Les plages maximales varient de 87 434 \$ (Université de l'Alberta) à 100 418 \$ (Université d'Ottawa).
 - *Professeur titulaire* – Le plus bas salaire minimum est 60 283 \$ (Dalhousie) tandis que le plus élevé est 76 092 \$ (Université

McGill). Les plages maximales varient de 86 403 \$ (Université de l'Alberta) à 119 297 \$ (Université d'Ottawa).

- ❖ Les salaires collégiaux (pour 2003) sont généralement basés sur deux facteurs : le niveau de scolarisation et les années d'expérience dans le domaine pertinent. Naturellement, plus le niveau de scolarité est élevé, plus le salaire de base auquel le membre du corps professoral potentiel débutera est élevé. De même, plus le nombre d'années d'expérience est élevé, plus la base salariale augmente. La grille salariale est généralement répartie selon une matrice, où les rangées indiquent les grades, et les colonnes (en échelons / années / niveaux) le salaire qui peut être atteint.
 - Instructeur – Le salaire le moins élevé, 29 843 \$, est au Collège Algonquin, tandis que le plus élevé, 36 984 \$, est au Collège Norquest. Pour la plage salariale maximale, le salaire le moins élevé est de 50 666 \$ à Algonquin et le plus élevé, de 70 091 \$ au Collège communautaire Nova Scotia.
 - NOTA : Professeur – Ce poste a seulement été identifié par le Collège Algonquin; la plage salariale de base varie de 41 201 \$ à 76 567 \$.

- Pour les cégeps du Québec, on a utilisé un échantillon de la Fédération autonome du collégial (FAC), qui représente 18 syndicats d'enseignants de cégeps. Le salaire repose sur le nombre d'années de scolarité. Le salaire minimal (17 années d'études ou moins à l'étape / au niveau 1) est de 33 034 \$, tandis que le salaire maximal (19 années de scolarité plus un doctorat au niveau 15) est de 66 878 \$.

TABLEAU A - Comparaison des conventions collectives des associations de professeurs de huit universités et collèges canadiens (version détaillée au Supplément D).

RÉGION	PROVINCE	ÉTABLISSEMENT	SALAIRES		ÉCHELONS (Oui / Non)	AVANTAGES (Oui / Non)	PERF. PROF.	GRIEF (Oui / Non)
			MIN.	MAX.				
ATLAN-TIQUE	Nouvelle-Écosse	Université Dalhousie			Aucune mention	OUI	Aucune mention	OUI
		Chargé de cours	37 651 \$	57 063 \$				
		Professeur adjoint	42 643 \$	67 901 \$				
		Professeur agrégé	51 463 \$	91 737 \$				
		Professeur titulaire	60 283 \$	115 045 \$				
		Instructeur	30 980 \$	53 161 \$				
		Instructeur principal	40 994 \$	69 810 \$				
		Le professeur de droit reçoit une somme supplémentaire de			7 470 \$			
		Le professeur de médecine reçoit une somme supplémentaire de			12 797 \$			
		Collège communautaire Nova Scotia	La grille salariale des professeurs à temps plein compte 4 classifications d'enseignants (selon les grades obtenus et l'expérience)		Processus en 11 étapes (chaque année, on gravit un échelon de la grille salariale)	OUI	-	-
		Instructeur	35 087 \$	70 091 \$				
QUÉBEC	Québec	Université McGill			OUI (non précisé)	OUI	OUI	OUI
		Chargé de cours	39 000 \$					
		Professeur adjoint	55 000 \$					
		Professeur agrégé	65 000 \$					
		Professeur titulaire	75 000 \$					
		Cégep (FAC)				OUI	OUI	OUI
		Instituteurs	33 034 \$	66 878 \$				

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

RÉGION	PROVINCE	ÉTABLISSEMENT	SALAIRES		ÉCHELONS (Oui / Non)	AVAN- TAGES (Oui / Non)	PERF. PROF.	GRIEF (Oui / Non)
			MIN.	MAX.				
ONTARIO	Ontario	Université d'Ottawa				OUI	Aucune mention	OUI
		Chargé de cours	42 365 \$	54 404 \$				
		Professeur adjoint	49 330 \$	74 141 \$	2 160 \$			
		Professeur agrégé	59 216 \$	100 418 \$	2 600 \$			
		Professeur titulaire	71 097 \$	119 297 \$	3 080 \$			
		Collège Algonquin						
		Professeurs	41 201 \$	76 567 \$	Déplacements dans la grille salariale			
		Instructeurs	29 843 \$	50 666 \$		OUI	Aucune mention	OUI
OUEST	Alberta	Universite de l'Alberta				OUI	OUI - Activités professionnelles supplémentaires	OUI
		Professeur adjoint	49 188 \$	69 660 \$				
		Professeur agrégé	61 130 \$	87 434 \$				
		Professeur titulaire	76 092 \$	86 403 \$				
		Collège Norquest				OUI	OUI - Processus de consultation pour déterminer cela	
		Instructeurs	36 984 \$	65 112 \$	Déplacements dans la grille salariale Étapes 1 à 11 et classification selon l'expérience			

				e et l'éduca- tion formelle (1- F)			
--	--	--	--	--	--	--	--

Analyse

L'examen des huit conventions collectives choisies de façon aléatoire pour une représentation nationale ne révèle pas de tendances ou motifs substantiels ou absolus dans tout le pays. Cependant, des observations générales peuvent être faites quant aux motivations et démotivations à devenir enseignant professionnel.

Au sujet des charges de travail, chaque convention collective résume les principales responsabilités de ses professeurs. Il y a seulement des différences entre les collèges et les universités, puisque le personnel enseignant de ces dernières a la tâche supplémentaire de faire de la recherche dans son domaine d'expertise. En termes de motivations ou de démotivations à choisir d'enseigner dans un collège ou une université, les facteurs sont un mélange de choix personnel, d'éducation et d'expérience.

Les avantages sociaux et les autres incitatifs semblent être cohérents dans le pays, et entre les collèges et les universités. Tous procurent un ensemble d'avantages de base, mais substantiels, avec parfois des incitatifs supplémentaires (p. ex., compensation pour les coûts des déplacements, congés prépayés).

En termes de perfectionnement professionnel, seuls trois établissements interrogés indiquent spécifiquement leur appui. Cela ne signifie pas nécessairement que les autres ne le font pas. Cet appui figure probablement dans une partie plus générale de la convention collective et n'apparaît pas dans sa propre section ou son propre article. De plus, il est possible que des politiques existent à l'extérieur de la convention, et dans différentes facultés d'un établissement.

À partir de l'échantillonnage interrogé, des écarts nets apparaissent dans le pays au chapitre des salaires pour des postes similaires. Par exemple, la différence dans la plage du salaire minimum d'un chargé de cours universitaire est environ 5 000 \$ (l'Université Dalhousie, en Nouvelle-Écosse, offre moins que l'Université d'Ottawa en Ontario). Il y a presque 12 000 \$ d'écart dans la plage du salaire de base minimal d'un professeur adjoint; 13 500 \$ d'écart dans la plage du salaire minimal d'un professeur agrégé; et 15 800 \$ d'écart pour la plage d'un professeur titulaire. L'Université Dalhousie semble offrir le salaire minimum le plus bas, tandis que l'Université d'Ottawa domine pour des salaires généralement plus élevés. Pour les collèges, la différence dans la plage du salaire minimal est environ 7 000 \$, tandis que la base salariale maximale est environ 26 000 \$ lorsqu'on considère les salaires des professeurs du Collège Algonquin.

Une tendance possible émerge de cet échantillonnage. Les collèges et les universités ontariens échantillonnés fournissent les salaires de base éventuels les

plus élevés. Les collèges ou les universités qui procurent le salaire maximal le plus bas sont l'Université de l'Alberta (86 403 \$) et le Collège Norquest (65 112 \$), qui se trouvent tous deux en Alberta. Une étude comparative des salaires des membres du corps professoral réalisée par l'Université de la Saskatchewan (janvier 2001) examine les salaires types par opposition aux salaires réels¹. L'article discute de l'importance de considérer le niveau de vie relatif dans divers emplacements (provinces et collectivités). Bien que les salaires d'une université puissent être inférieurs à ceux offerts dans les établissements pairs, le coût de la vie dans cette ville pourrait être beaucoup plus bas qu'ailleurs. Selon cet article, on doit discuter des « salaires réels », qui considèrent le niveau de vie, avant d'émettre des hypothèses sur les salaires à l'échelle des provinces. De plus, l'échantillon examiné est petit; aucune conclusion certaine n'a pu être tirée des écarts salariaux au pays.

Un article intitulé *Comparaison des conventions collectives de l'ACPPU (Association canadienne des professeures et professeurs d'université) et du SCFP (Syndicat canadien de la fonction publique)*² (novembre 2000) compare la rémunération et les conditions de travail négociées par les associations de professeurs du pays et par les sections locales du SCFP. Il est à noter que ces chiffres ont été préparés par l'ACPPU en 2000 et ne reflètent pas les règlements les plus récents. L'approche adoptée est similaire à celle de notre examen. Nous fournissons ce document à titre de complément d'information et de comparaison.

L'examen documentaire des huit conventions collectives fournit un tableau d'ensemble des motivations et des démotivations, tandis que la consultation de la documentation, quoique rapide, fournit des renseignements plus détaillés sur ces aspects entre les professions. Tel qu'il est mentionné précédemment, les études et les publications disponibles qui sont ressorties de l'interrogation de la littérature complètent cet examen.

Un mémoire de négociation (octobre 2002) préparé pour la Carleton University Academic Staff Association compare les salaires en utilisant les données de 2001-2002 et procure une ventilation détaillée du salaire moyen des professeurs d'université de l'Ontario. Les détails sont fournis par groupes d'âge, rang et domaine de spécialité. Les domaines sont classés dans quatre grandes catégories : Génie et Sciences appliquées, Sciences humaines et connexes, Mathématiques et Sciences physiques, et Sciences sociales et connexes. Selon les chiffres fournis, un professeur titulaire âgé de plus de 60 ans dans le domaine du Génie et des Sciences appliquées obtient le salaire le plus élevé. Le salaire le plus bas est initialement attribué à un professeur adjoint, âgé de moins de 30 ans, dans le domaine des Sciences humaines et connexes. Le second domaine

¹ http://ia.usask.ca/faculty_salary_comp/Fac_Comp.pdf – reportez-vous à ce lien pour une copie du fichier PDF.

² www.utfa.org/html/membership/html/caut-cupe.pdf – reportez-vous à ce lien pour une copie du fichier PDF.

de spécialité le mieux payé est celui des Sciences sociales et connexes, suivi des Mathématiques et Sciences physiques. Le domaine des Sciences sociales et connexes est intéressant pour les sciences infirmières, mais il n'y a pas de descriptif pour ce domaine, de sorte qu'on ne peut tirer de conclusions. Cet article n'offre qu'un intérêt limité pour notre examen documentaire puisqu'il utilise seulement les données des établissements ontariens.

L'*Almanac 2002-2003*¹ de l'Association canadienne des professeures et professeurs d'université (ACPPU) est une source précieuse de renseignements détaillés sur les salaires et les avantages sociaux des différents enseignants professionnels. On trouvera ci-dessous des faits saillants pertinents et intéressants de son analyse. Pour l'intégrale des tableaux, reportez-vous au site Web suivant : <http://www.caut.ca/fr/publications/almanac/default.asp>. Il est à noter que les données remontent à 2001-2002, à moins d'indication contraire. Les données sont limitées parce qu'elles ne sont fournies que pour les universités. Aucune étude n'était disponible pour les départements ou facultés du niveau collégial.

Le Tableau 4.5 est intéressant parce qu'il fournit les salaires moyens des professeurs d'universités canadiennes selon la matière enseignée, le sexe et le rang. Pour un professeur titulaire, le classement des salaires par matière générale enseignée, par ordre décroissant d'importance, est comme suit (à l'exception des domaines de spécialité) :

- 1) Génie et sciences appliquées
- 2) Science sociales et disciplines connexes
- 3) *Professions de la santé* – rubrique importante pour les sciences infirmières
- 4) Mathématiques et sciences physiques
- 5) Agronomie et sciences biologiques
- 6) Éducation
- 7) Sciences humaines et disciplines connexes
- 8) Beaux-arts et arts appliqués

Pour une ventilation détaillée dans chacune de ces facultés, le Tableau 4.6 compare les salaires par rang et matière enseignée. À l'intérieur des Professions de la santé, le salaire d'un professeur à temps plein, par ordre décroissant, est le suivant :

- 1) Sciences paracliniques
- 2) Art dentaire
- 3) Spécialités de l'art dentaire
- 4) Santé publique

¹ Almanac 2003 de l'Association canadienne des professeures et professeurs d'université.
<http://www.caut.ca/fr/publications/almanac/default.asp>

- 5) Spécialisations médicales
- 6) Pharmacologie
- 7) Sciences médicales fondamentales
- 8) Médecine
- 9) Sciences infirmières
- 10) Optométrie
- 11) Médecine physique et de réadaptation
- 12) Chirurgie
- 13) Autres professions médicales

Les professeurs titulaires en sciences infirmières se classent en neuvième position parmi les 13 professions de la santé, tandis que les secteurs dentaires et les disciplines médicales occupent le haut de l'échelle. Si l'on considère le salaire total moyen (à partir de la moyenne du total des salaires des personnes interrogées) dans les matières enseignées, il est intéressant de constater que les échelons changent, plaçant la Technologie médicale au haut de l'échelle salariale, suivie généralement par la Médecine et l'Art dentaire. Il faut remarquer que les sciences infirmières semblent être au bas de l'échelle pour les salaires moyens totaux dans les Professions de la santé. Comparés aux salaires moyens totaux des autres enseignants professionnels (c.-à-d. Éducation, Génie, Sciences humaines, Sciences sociales et Mathématiques), ceux des professeurs de sciences infirmières sont parmi les plus bas, juste avant les médias de masse, les loisirs, les sciences bibliothéconomiques et les études canadiennes, qui arrivent bons derniers.

Annexe E : Critères de sélection pour le projet

La section qui suit résume les critères utilisés par l'ACÉSI, le Comité exécutif de l'ACÉSI et le Comité directeur de l'éducation du CCCSI pour orienter la sélection des professeurs et des chercheurs principaux, des personnes pour les entrevues téléphoniques, et des écoles échantillonnées comme défenseurs pour encourager l'achèvement et la diffusion des enquêtes dans des délais très serrés. Il est important de noter que la participation à ces sondages était entièrement volontaire; par conséquent, il a été difficile de comptabiliser le nombre éventuel de répondants dans plusieurs cas. C'est particulièrement vrai pour l'enquête sur les stages cliniques des employeurs de personnel infirmier et, dans une certaine mesure, pour le nombre d'étudiants (les données réelles sur le nombre d'étudiants sont disponibles seulement pour 2001-2002). Il était donc difficile d'établir les taux de réponse.

CRITÈRES DE SÉLECTION DES PROFESSEURS ET DES CHERCHEURS

- Expertise dans le domaine (recherche, enseignement, projets)
- Fiche de route
- Emplacement géographique
- Type d'établissement (université, collège universitaire, collège)
- Type de programme (inf. aut.[IA], inf. aux. aut. [IAA] et inf. psy. aut. [IPA])
- Langues
- Données du projet (personnes, partenariats)

Les noms de chercheurs éventuels qui ont manifesté un intérêt ont été transmis au Comité exécutif de l'ACÉSI pour la sélection, ainsi qu'au Comité directeur pour commentaires et approbation. Une fois les chercheurs sélectionnés suivant les critères établis, les noms de tous les autres qui avaient demandé à être leaders des projets ont été transmis aux chercheurs principaux retenus pour agir comme ressources éventuelles.

ÉCHANTILLONNAGE DES PERSONNES (pour les enquêtes, entrevues et groupes de discussion)

- Représentativité
- Réactivité
- Langues
- Emplacement géographique (important pour l'échantillonnage des étudiants)
- Types d'établissements
- Programme (IA, IAA, IPA)

Groupes de discussion

Études préparatoires

Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Au total, quatre groupes de discussion virtuels ont été planifiés à propos de l'attrition des étudiants :

- 1) Étudiants dans un programme d'IA;
- 2) Étudiants dans un programme d'IAA;
- 3) Étudiants dans un programme d'IPA;
- 4) Employeurs de personnel infirmier.

La sélection des étudiants s'est faite de manière tout à fait volontaire. L'ACÉSI a envoyé un avis à des écoles échantillonnées, et éventuellement à tous les programmes membres des trois organismes de réglementation, en encourageant les professeurs à inviter leurs étudiants à participer à ces groupes de discussion. Par souci de confidentialité et d'éthique, les étudiants qui ont manifesté un intérêt ont été invités à communiquer avec le groupe de consultation professionnelle tiers (Fair Surveys Inc.).

L'ACÉSI a identifié plusieurs employeurs de personnel infirmier de tout le pays grâce à la liste de l'ACEN ainsi que par l'intermédiaire du Comité directeur de l'éducation du CCCSI, selon les critères susmentionnés. De plus, dans le cadre d'un communiqué hebdomadaire, l'ACÉSI a affirmé le besoin d'employeurs en soins infirmiers pour participer à des groupes de discussion. À nouveau, Fair Surveys Inc. a été fournie comme principal point de contact pour les personnes intéressées.

Fair Surveys Inc. s'est vu remettre la liste éventuelle de personnes à interroger et, au nom de L'ACÉSI et du Comité directeur, a communiqué avec les intéressés et mené les entrevues. Les résultats ont été fournis sans descriptifs personnels.

ENTREVUE

Deux différentes séries d'entrevues ont été ébauchées dans la planification initiale : les autres professionnels (santé et autres que la santé) au sujet de l'attrition des étudiants; et les doyens et les directeurs de sciences infirmières au sujet des carrières comme infirmières enseignantes et infirmiers enseignants.

Une troisième série d'entrevues a été ajoutée une fois le processus d'élaboration des enquêtes bien amorcé. Les chercheurs, l'ACÉSI et le Comité directeur ont convenu qu'il fallait plus d'information sur les cours spécifiques des stages cliniques pour déterminer le contenu enseigné. Initialement, cette information faisait partie de l'enquête sur les stages cliniques des écoles de sciences infirmières; cependant, le sondage s'est avéré trop long (plus de 100 questions) et difficile à convertir en HTML pour l'affichage sur le Web. On a donc décidé de mener des entrevues téléphoniques supplémentaires auprès de certaines écoles échantillonnées (voir des détails sur les critères de sélection à la section suivante), afin d'obtenir plus de renseignements détaillés sur les stages cliniques.

À nouveau, Fair Surveys Inc. s'est vu remettre la liste des participantes éventuels avec lesquels communiquer au nom du Comité directeur. Consultez les

Études préparatoires

Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

documents de travail sur les projets pour des détails sur le nombre d'entrevues réalisées.

CRITÈRES D'ÉCHANTILLONNAGE DES ÉCOLES DE SCIENCES INFIRMIÈRES

- Types d'établissements
- Types de programmes
- Emplacement géographique
- Langue
- Réactivité (sont-elles des écoles qui donnent suite aux enquêtes, questions?)
- Représentativité (représentatives de différentes tailles d'écoles – petites et grandes, typiques de leur province, et types de programmes / établissements)

Initialement, en raison du délai restreint pour recueillir les données, les écoles échantillonnées ont été désignées pour assurer suffisamment de répondants; certaines écoles ont été choisies comme défenseurs pour encourager la participation. Il est à noter que les sondages n'ont *pas été limités* aux écoles échantillonnées. En communiquant personnellement avec les doyens / directeurs des écoles échantillonnées (qui comprenaient des programmes d'IA, IAA, IPA), l'ACÉSI et le Comité directeur se sont assurés que la plupart au moins seraient au fait du sondage pendant cette période fort chargée. (Reportez-vous aux Limites et contraintes pour toute clarification.) Environ 38 écoles ont été contactées comme défenseurs, et 34 ont répondu favorablement (voir le tableau ci-dessous). Une fois toutes les écoles échantillonnées contactées, on leur a envoyé des messages, ainsi qu'à toutes les autres écoles d' IA, IAA, IPA par l'intermédiaire des membres du Comité directeur et aux cégeps par l'entremise de la présidente de leur association. L'intention était de rendre les enquêtes accessibles à toutes les écoles de sciences infirmières au Canada (voir la liste des écoles d'IA, IAA, IPA membres au Supplément B).

Le principal point de contact pour les écoles de sciences infirmières était le doyen ou la doyenne / le directeur ou la directrice, à qui l'on a demandé de diffuser les avis et les invitations au sujet des sept enquêtes aux répondants appropriés – professeurs, étudiants et employeurs de personnel infirmier affiliés à l'établissement. Les répondants intéressés se sont portés volontaires tel qu'il est décrit dans les instructions. On leur a d'abord demandé d'indiquer à Fair Surveys Inc. auquel des sept questionnaires énumérés ils souhaiteraient répondre. Quand ils l'ont dit, on leur a fait parvenir le lien (URL) propre à chaque enquête.

Reportez-vous ci-dessus aux critères de sélection aux entrevues et aux groupes de discussion.

ÉCOLES ÉCHANTILLONNÉES CHOISIES

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Région	Province	École échantillonnée	Type de programme	Région	Province	École échantillonnée	Type de programme
Atlantique	Terre-Neuve	Memorial University of Newfoundland	IA	Ouest	Alberta	University of Alberta	IA
		Centre for Nursing Studies	IA / IAA			Grant MacEwan Community College	IA / IAA / IPA
		Western Regional School of Nursing	IA			Grande Prairie Regional College	IA
	Nouvelle-Écosse	St. Francis Xavier University	IA			Keyano College	IA
		University College of Cape Breton	IA			Red Deer College	IA
		Ontario	Université Laurentienne			IA	Norquest College
Northern College	IA / IAA		Bow Valley College			IAA	
Cambrian College	IA / IAA		Colombie-Britannique			Kwantlen University College	IA / IAA
Collège Boréal	IA / IAA					Douglas College	IA / IAA / IPA
Sault St. Marie College	IA					University-College of the Cariboo	IA / IAA
University of Western Ontario	IA						

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Région	Province	École échantillonnée	Type de programme	Région	Province	École échantillonnée	Type de programme
		Fanshawe College	IA / IAA			North Island College	IA / IAA
		Université d'Ottawa	IA			British Columbia Institute of Technology	IA
						University of Victoria	IA
		Algonquin College	IA / IAA		Manitoba	University of Manitoba	IA
La Cité Collégiale	IA / IAA	Red River College	IA				
Québec		Ordre des infirmières et infirmiers du Québec				Keewatin College	IA
						Brandon University	IA / IPA
		Association des cégeps	IA	Saskatchewan	SIAST	IA / IAA / IPA	
		McGill University	IA				
Université Laval	IA						

Annexe F : Lignes directrices déontologiques

SUPPLÉMENT A

LIGNES DIRECTRICES DE LA SOCIÉTÉ CANADIENNE D'ÉVALUATION **EN MATIÈRE D'ÉTHIQUE**

COMPÉTENCE

Les évaluateurs doivent faire preuve de compétence dans la prestation de leurs services.

1. Les évaluateurs devraient appliquer des méthodes d'enquête systématiques propres à l'évaluation.
2. Les évaluateurs devraient posséder ou fournir une connaissance du contenu nécessaire à l'évaluation.
3. Les évaluateurs devraient constamment chercher à améliorer leurs habiletés sur le plan méthodologique et leur pratique.

INTÉGRITÉ

Les évaluateurs doivent agir avec intégrité dans leurs relations avec tous les intervenants.

1. Les évaluateurs devraient faire preuve d'honnêteté quant à l'étendue de leurs aptitudes et de leurs connaissances.
2. Les évaluateurs devraient révéler tout conflit d'intérêt aux clients avant d'entreprendre un projet d'évaluation ou au moment où une telle situation se présente. Ceci comprend à la fois les conflits d'intérêt personnels et ceux qui concernent les intervenants.
3. Les évaluateurs devraient être ouverts à l'environnement culturel et social de tous les intervenants et se conduire de manière à respecter cet environnement.
4. Les évaluateurs devraient consulter le client sur toute décision, y compris ce qui touche le caractère confidentiel des renseignements, la protection de la vie privée des participantes, ainsi que la propriété des résultats et des rapports.

IMPUTABILITÉ

Les évaluateurs doivent être garants de leur rendement et de leur produit.

1. Les évaluateurs devraient fournir aux clients les renseignements nécessaires pour leur permettre de prendre des décisions éclairées au sujet de la sélection

des stratégies et méthodologies d'évaluation appropriées. Ces renseignements devraient également faire état des limites de la méthodologie choisie.

2. Les évaluateurs devraient présenter leurs rapports, leurs recommandations et les limites de l'étude, sous forme écrite ou orale, ou les deux, de façon exacte, juste et transparente.

3. Les évaluateurs devraient agir de façon responsable dans leurs décisions financières pour que toutes les dépenses soient comptabilisées et que les clients en reçoivent pour leur argent.

4. Il devrait incomber aux évaluateurs de terminer l'évaluation dans les délais convenus avec les clients. Les échéances établies devraient tenir compte des retards qui peuvent survenir à cause de facteurs qui sont indépendants de l'évaluateur.

Gerald Halpern est membre de l'American Evaluation Association (AEA). Fair Surveys souscrit aux normes déontologiques de l'AEA :

Les normes d'évaluation de programmes

Sommaire des normes

Normes d'utilité

Les normes d'utilité doivent garantir qu'une évaluation est orientée par les besoins de ses utilisateurs en matière d'information.

U1 Identification des parties prenantes – Il faut identifier les personnes qui participent à l'évaluation ou qu'elle touche de manière à prendre en compte leurs intérêts et besoins.

U2 Crédibilité de l'évaluateur – Ceux qui conduisent une évaluation doivent être à la fois dignes de confiance et compétents, de manière que les constatations de l'évaluation obtiennent le maximum de crédibilité et d'acceptation.

U3 Portée et sélection de l'information – L'information rassemblée doit être assez complète pour répondre aux questions pertinentes concernant le programme et satisfaire aux intérêts et besoins des clients et autres parties prenantes précisées.

U4 Transparence de l'appréciation – Il importe de décrire avec soin les perspectives, principes fondamentaux et procédures utilisés pour interpréter les constatations, afin qu'on voie clairement sur quelles bases reposent les jugements de valeur.

U5 Clarté du rapport – Les rapports d'évaluation doivent décrire clairement le programme évalué, à savoir notamment son contexte et les buts, procédures et

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

constatations de l'évaluation, de sorte que l'information essentielle soit fournie et facilement comprise.

U6 Établissement et communication du rapport en temps utile – Les constatations intérimaires importantes et les rapports d'évaluation doivent être portés à l'attention des utilisateurs prévus, pour qu'ils puissent les utiliser en temps voulu.

U7 Impact de l'évaluation – Les évaluations doivent être planifiées, conduites et faire l'objet d'un rapport de telle manière que les parties prenantes soient encouragées à y participer à des degrés divers, ce qui rend plus probable que les résultats de l'évaluation seront utilisés.

Normes de faisabilité

Les normes de faisabilité doivent garantir qu'une évaluation est conduite de manière réaliste, réfléchie, respectueuse des sensibilités et efficace en fonction de son coût.

F1 Procédures pratiques – Les méthodes et instruments d'évaluation doivent être pratiques de manière à causer le moins de perturbation possible tandis que les informations requises sont collectées.

F2 Viabilité politique – L'évaluation doit être planifiée et conduite en tenant compte des positions des divers groupes d'intérêt, de manière à obtenir leur coopération et détourner ou contrer les tentatives qui pourraient être faites pour écourter les activités d'évaluation ou influencer sur leurs résultats dans un certain sens.

F3 Rapport coût-efficacité – Les évaluations doivent être efficaces et produire une information de valeur suffisante, de manière à pouvoir justifier les ressources engagées.

Normes de convenance

Les normes de convenance doivent garantir qu'une évaluation est conduite conformément aux règles légales et éthiques et en tenant dûment compte du bien de ceux qui participent à l'évaluation comme de ceux qui sont touchés par ses résultats.

P1 Orientation des services – Les évaluations devraient être conçues pour aider les organisations à aborder et bien servir les besoins de toute la gamme des participantes ciblées.

P2 Accord formel – Les obligations des parties officielles à une évaluation (ce qu'il faut faire, les modalités, l'identité du/des exécutant(s), le moment) doivent être convenues par écrit, de manière que les parties soient obligées de respecter toutes les conditions de l'accord ou de le renégocier.

P3 Protection des droits individuels – Les évaluations doivent être conçues et conduites de manière à respecter et protéger les droits et servir le bien des êtres humains.

P4 Interactions humaines – Les évaluateurs doivent respecter la dignité humaine et la valeur individuelle dans leurs interactions avec les autres personnes associées à une évaluation, de manière que les participantes ne soient pas menacés et ne subissent aucun dommage.

P5 Appréciation complète et équitable – Les évaluations doivent être complètes et équitables dans l'examen et l'enregistrement des points forts et des points faibles du programme en cours d'évaluation, de manière à pouvoir s'appuyer sur les points forts et à remédier aux problèmes.

P6 Divulgaration des constatations – Les parties officielles à une évaluation doivent veiller à ce que la série complète des constatations de l'évaluation, y compris les restrictions pertinentes, soit accessible aux personnes touchées par l'évaluation et toute autre personne ayant manifesté des droits légaux à recevoir les résultats.

P7 Conflit d'intérêt – Il faut faire face à un conflit d'intérêt avec franchise et honnêteté, de manière que le processus et les résultats de l'évaluation n'en soient pas compromis.

P8 Responsabilité financière – L'affectation et la dépense des ressources par l'évaluateur devraient refléter de saines procédures de reddition de comptes et autrement être prudentes et déontologiquement responsables, de sorte que les dépenses soient comptabilisées et utilisées de manière appropriée.

Normes d'exactitude

Les normes d'exactitude doivent garantir qu'une évaluation révélera et transmettra une information techniquement exacte concernant les traits qui déterminent la valeur ou le mérite du programme en cours d'évaluation.

A1 Documentation relative au programme – Le programme en cours d'évaluation doit être décrit et documenté de manière claire et exacte, de sorte que le programme soit clairement identifié.

A2 Analyse du contexte – Il faut examiner assez en détail le contexte dans lequel le programme se situe, de manière à identifier les influences que ce contexte peut exercer sur le programme.

A3 Description des buts et procédures – Il faut suivre et décrire les buts et procédures d'une évaluation de manière assez détaillée pour pouvoir les identifier et apprécier.

A4 Acceptabilité des sources d'information – Les sources d'information utilisées pour évaluer un programme doivent être décrites assez en détail pour apprécier leur adéquation.

A5 Information valide – Les procédures de collecte de l'information choisies ou élaborées puis mises en œuvre doivent fournir l'assurance que l'interprétation à laquelle on est parvenu est valide pour l'utilisation prévue.

A6 Information fiable – Les procédures de collecte de l'information choisies ou élaborées puis mises en œuvre doivent fournir l'assurance que l'information obtenue est suffisamment fiable pour l'utilisation prévue.

Études préparatoires

Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

A7 Examen systématique de l'information – L'information collectée, analysée et communiquée dans une évaluation doit être systématiquement revue, et il faut corriger toute erreur qui y sera trouvée.

A8 Analyse des données quantitatives – Les données quantitatives doivent être analysées de manière appropriée et systématique, afin de répondre efficacement aux questions liées à l'évaluation.

A9 Analyse des données qualitatives – Les données qualitatives doivent être analysées de manière appropriée et systématique, afin de répondre efficacement aux questions liées à l'évaluation.

A10 Justification des conclusions – Il faut justifier explicitement les conclusions atteintes dans une évaluation, afin que les parties prenantes puissent les apprécier.

A11 Impartialité du rapport – Les procédures d'établissement du rapport doivent protéger contre toute distorsion résultant des sentiments personnels et idées préconçues d'un groupe quelconque de parties prenantes, de sorte que les rapports d'évaluation reflètent équitablement les constatations de l'évaluation.

A12 Méta-évaluation – L'évaluation elle-même doit être évaluée de manière formative et sommative par rapport à ces normes et toute autre norme pertinente, de sorte que sa conduite soit adéquatement orientée et que, dès achèvement, les parties prenantes puissent examiner étroitement ses points forts et ses points faibles.

Robert Czerny
Téléphone : (613) 728-0658; Télécopieur : (613) 728-8989
Agora Management Associates
Fair Surveys Inc www.Fair Surveys.com
SynParSys Consulting Inc www.synparsys.com

Annexe G : Membres de l'ACÉSI, des infirmières auxiliaires autorisées (IAA), des infirmières psychiatriques autorisées (IPA) et de la CAPNE

Membres ACÉSI	Membres IAA	École de sc. inf. psychiatriques	Membres – C.A. de la CAPNE
Établissement	Établissement	Établissement	Établissement
Algonquin College	Alberta et T.N.-O.	Alberta	Vancouver Community College
Athabasca University	Algonquin College of Applied Arts and Technology	Un programme de diplôme (91 crédits) est offert par l'intermédiaire du Grant MacEwan College.	Assiniboine Community College
Brandon University	Assiniboine Community College		Yukon College
British Columbia Institute of Technology (BCIT)	Aurora College	Manitoba	Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology (SIASST)
Brock University	Bow Valley College	Un baccalauréat en sciences infirmières psychiatriques est offert par la Brandon University à la fois à Brandon et à Winnipeg.	Mohawk College of Applied Arts and Technology
Cambrian College	British Columbia and Yukon		NBCC - Saint John
Camosun College	Cambrian College of Applied Arts and Technology	C.-B.	College of the North Atlantic - Corner Brook Campus
Canadore College	Camosun College	Le programme est offert par l'entremise du Douglas College.	Centre for Nursing Studies, St. John's, NL
Centennial College	Canadore College of Applied Arts and Technology		Holland College
Centre for Nursing Studies	Capilano College		Nova Scotia Community College (NSCC)
Cité Collégiale	Carlton Trail Regional College	Saskatchewan	
Collège Boréal	CCNB - Bathurst	Le programme de soins infirmiers psychiatriques se penche actuellement sur une résolution imposée par le gouvernement en raison de problèmes d'approbation de la part de l'Association.	
College of New Caledonia	CCNB - Campbellton		
College of the Rockies	CCNB - Dieppe		
Conestoga College	CCNB - Edmundston		
Confederation College	Centennial College of Applied Arts and Technology		
Dalhousie University	Centre for Nursing Studies		

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Membres ACÉSI	Membres IAA	École de sc. inf. psychiatriques	Membres – C.A. de la CAPNE
Établissement	Établissement	Établissement	Établissement
Douglas College	CNA - Corner Brook Campus		
Durham College	Collège Boréal		
Fanshawe College	Collège de Bois-de-Boulogne		
First Nations University of Canada	Collège de la région de l'Amiante		
George Brown College	College of New Caledonia		
Georgian College	College of the Rockies		
Grande Prairie Regional College	Confederation College of Applied Arts and Technology		
Grant MacEwan Community College	Cumberland Regional College		
Humber College	Cypress Hills Regional College		
Keewatin Community College	Douglas College		
Keyano College	Durham College		
Kwantlen University College	Fanshawe College of Applied Arts and Technology		
Lakehead University	George Brown College of Applied Arts and Technology		
Lambton College	Georgian College of Applied Arts and Technology		
Langara College	Holland College		
Lethbridge Community College	Humber College of Applied Arts and Technology		
Loyalist College	Kwantlen University College		
Malaspina University-College	La Cité Collégiale		
McGill University	Lakeland College		
McMaster University	Lambton College of Applied Arts and Technology		
Medicine Hat College	Lethbridge Community College		
Memorial University of Newfoundland	Loyalist College of Applied Arts and Technology		
Mohawk College	Malaspina University-College		
Mount Royal College	Mohawk College of Applied Arts and Technology		
Nipissing University	NBCC - Saint John		
North Island College	Niagara College		
Northern College	NorQuest College		
Nunavut Arctic College	North Island College		
Okanagan University	North West Regional		

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Membres ACÉSI	Membres IAA	École de sc. inf. psychiatriques	Membres – C.A.. de la CAPNE
Établissement	Établissement	Établissement	Établissement
College	College		
Queen's University	Northern College of Applied Arts and Technology		
Red Deer College	Northern Lakes College		
Red River College	Northern Lights College		
Ryerson University	Northlands College		
Sault College	Nova Scotia Community College (NSCC)		
Selkirk College	Okanagan University College		
Seneca College	Open Learning Agency		
SIAST	Parkland Regional College		
Sir Sandford Fleming College	Portage College		
St. Clair College	Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology (SIAST)		
St. Francis Xavier University	Saskatchewan, Manitoba and Nunavut Region		
St. Lawrence College	Selkirk College		
Trent University	Seneca College of Applied Arts and Technology		
Trinity Western University	Sir Sandford Fleming College		
Université de Moncton	Southeast Regional College		
Université de Montréal	Sprott-Shaw Community College		
Université de Sherbrooke	St. Clair College of Applied Arts and Technology		
Université d'Ottawa	St. Lawrence College		
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	The University College of the Cariboo		
Université du Québec à Chicoutimi	University College of Cape Breton		
Université du Québec à Rimouski	University College of the Fraser Valley		
Université du Québec à Trois-Rivières	Vancouver Community College (VCC)		
Université du Québec en Outaouais	Yukon College		
Université Laval			
Université Laurentienne			
University College of the Fraser Valley			
University of Alberta			
University of British Columbia			
University of Calgary			
University of Lethbridge			

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

Membres ACÉSI	Membres IAA	École de sc. inf. psychiatriques	Membres – C.A.. de la CAPNE
Établissement	Établissement	Établissement	Établissement
University of Manitoba			
University of New Brunswick			
University of Northern British Columbia			
University of Ontario Institute of Technology (UOIT)			
University of PEI			
University of Saskatchewan			
University of Toronto			
University of Victoria			
University of Western Ontario			
University of Windsor			
University College of Cape Breton			
The University College of the Cariboo			
Western Regional School of Nursing			
York University			

Annexe H : Répondants possibles

Ventilation du nombre d'universités, de collèges universitaires et de collèges

Membres de l'ACÉSI

Universités	41
Collèges universitaires	6
<u>Collèges</u>	<u>43</u>
Total	91

Membres de l'AllAC

Collèges	63
<u>Collèges universitaires</u>	<u>6</u>
Total	69

Membres de l'AllPC

Collèges	3
<u>Universités</u>	<u>1</u>
Total	4

Membres communs de l'AllAC et de l'ACÉSI

Collèges universitaires	6
<u>Collèges</u>	<u>30</u>
Total	36

Membres communs de l'ACÉSI et de l'AllPC

Collèges	2
<u>Universités</u>	<u>1</u>
Total	3

Membres communs de l'AllPC et de la CAPNE

<u>Collèges</u>	<u>1</u>
Total	1

Remarque : Les membres de l'AllPC sont communs avec l'AllAC ou avec l'ACÉSI, et la liste indique les différences dans le calcul du total possible. Le total est de quatre membres : trois sont communs avec l'ACÉSI, et un avec l'AllAC.

Cégeps

Nombre total de cégeps **42**

Par conséquent,

Nombre potentiel qui aurait pu recevoir les sondages :

Universités 41 (inclut l'université AIIPC)

Collèges universitaires 6

Collèges 76 (inclut 1 collège AIIPC non commun)

Cégeps 42

Total 165 comme nombre potentiel qui aurait pu recevoir les sondages

NOTES :

Le nombre total de collèges « non communs » est de 76 parce que :

- Il y a 30 collèges communs à l'ACÉSI et aux membres IAA

On obtient le nombre de collèges des deux catégories qui ne sont pas communs comme suit :

43 (ACÉSI) - 30 (communs; comprend 2 collèges AIIPC) = 13 non communs pour l'ACÉSI

63 (AIIAC et un collège commun IPA / AIIAC) - 30 (communs; comprend 2 collèges AIIPC) = 33 non communs pour l'AIIAC

Par conséquent, on a :

13 (non communs pour l'ACÉSI) + 33 (non communs avec AIIAC; inclut 1 collège non commun de l'AIIPC) + 30 communs = 76 collèges non communs.

Annexe I : Examen documentaire

TABLEAU 1 - NORQUEST COLLEGE -

www.norquest.ab.ca/faculty/pdf/facultyjuly12002june302004.PDF

<p>CHARGE DE TRAVAIL / RESPONSABILITÉS PROFESSIONNELLES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les responsabilités des instructeurs seront attribuées par le Collège selon ce qui suit : i) la nature et la gamme de cours, y compris la préparation nécessaire; ii) la méthode d'exécution; iii) la taille des classes; iv) la disponibilité d'aide; v) les autres responsabilités telles que l'élaboration des cours, les tâches administratives ou les projets spéciaux; vi) tout autre facteur jugé pertinent par le Collège. ▪ Les instructeurs sont chargés de l'instruction, de la préparation à l'enseignement, de l'élaboration des programmes et des cours, de l'aide aux étudiants, y compris les mesures d'appoint et la consultation, les projets spéciaux, les comités collégiaux et les autres activités connexes. ▪ Si l'instructeur ou l'institutrice est désigné(e) comme coordonnateur ou coordonnatrice, les autres responsabilités administratives seront compensées par une allocation de 100 \$ à 250 \$ / mois. ▪ 4 % de salaire compensatoire pour l'intérim.
<p>AVANTAGES SOCIAUX</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les avantages sociaux sont destinés aux employés permanents et à durée déterminée (non aux employés occasionnels). ▪ Les avantages mentionnés dans les régimes d'avantages sociaux du Collège sont : l'assurance-santé de l'Alberta, l'assurance-santé complémentaire, les soins dentaires, l'assurance-vie de base, le décès accidentel et la mutilation, et l'invalidité de longue durée. De plus, le Collège accepte de maintenir la proportion actuelle de partage des coûts globaux.
<p>AUTRES INCITATIFS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les congés fériés payés pour les journées suivantes : le jour de l'An, le jour de la Famille, le vendredi saint, le lundi de Pâques, la fête de la Reine, la fête du Canada, le congé provincial, la fête du Travail, l'Action de grâce, le jour du Souvenir, Noël, le lendemain de Noël, un congé mobile de Noël. ▪ Noël (3 jours) et la période de relâche du printemps (5 journées consécutives) (si les employés doivent travailler, ils sont payés durant cette période). ▪ Vacances annuelles payées – pour les employés permanents / à durée déterminée. ▪ Maladie à court terme (congés de maladie pendant 3 jours ouvrables consécutifs ou moins); admissible à un maximum de 10 jours ouvrables de congés de maladie épisodique avec salaire, non cumulatifs. ▪ Maladie à moyen terme (absence pendant plus de 3 jours consécutifs). ▪ Congés pour des raisons personnelles ou pour une urgence. ▪ Indemnisation des accidentés du travail. ▪ Absence autorisée, maternité, adoption, congé parental, congé pour fonctions judiciaires. ▪ Dépenses de voyage.
<p>PERMANENCE, PROMOTION ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le Collège reconnaît l'importance pour les membres du corps professoral de demeurer à jour; par conséquent, le comité mixte administration - professeurs du perfectionnement étudiera les questions de perfectionnement pertinentes et formulera des recommandations pour les politiques sur le perfectionnement des professeurs. ▪ Il y aura un processus de consultation dans chaque division afin de déterminer l'utilisation des ressources de perfectionnement des professeurs.
<p>RÉCOMPENSE ET RECONNAISSANCE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rien n'est mentionné à ce sujet.
<p>SALAIRES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La rémunération repose sur une <i>grille salariale</i>. ▪ Varie de A à F, lettres qui représentent le niveau de scolarité et l'expérience, et

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

	<p>de 1 à 11, chiffres qui représentent les échelons qu'un employé peut gravir chaque année après le 1^{er} échelon (reportez-vous à l'Annexe A pour une description complète).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le plus bas salaire est A4 - 36 984 \$ / année; le plus élevé F11 - 65 112 \$ / année.
--	--

TABLEAU 2 - UNIVERSITY OF ALBERTA -
www.ualberta.ca/~aasua/agreements/Agr/facagree.htm

CHARGE DE TRAVAIL / RESPONSABILITÉS PROFESSIONNELLES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Un membre du personnel doit être un chercheur, actif en enseignement, en recherche et en prestation de services, grâce à ce qui suit : ▪ Une participation aux programmes d'enseignement de 1^{er} cycle et de cycles supérieurs, soit l'enseignement en salle de classe, la supervision d'étudiants diplômés, et les interactions personnelles avec les étudiants en plus de les conseiller; ▪ Une participation à la recherche, soit de la recherche originale et des travaux de réflexion, et la diffusion des résultats de recherche par des moyens appropriés selon la discipline; ▪ La prestation de services à la discipline du membre du personnel; la participation à la régie de l'Université, de la faculté et du département; et la diffusion de connaissances au grand public, en rendant accessibles le savoir-faire du membre du personnel et ses connaissances de la discipline, tout cela devant être accompli selon les normes de conduite professionnelle attendues d'un membre du personnel.
AVANTAGES SOCIAUX	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Régime de pensions du Canada ▪ Assurance-emploi ▪ Indemnisation des accidentés du travail ▪ Régime de pensions des universitaires (UAPP) ▪ Assurance-santé de l'Alberta (AHC) ▪ Vacances annuelles ▪ Programme de prestations d'invalidité, où le Conseil paie le coût de la prime ▪ Programme d'assurance-santé supplémentaire, où le Conseil paie le coût de la prime ▪ Assurance-vie collective, où le Conseil paie le coût de la prime sur la protection de base ▪ Régime de soins dentaires, où le Conseil paie le coût de la prime ▪ Programme de remboursement des dépenses professionnelles, où le Conseil rembourse le membre du personnel pour certaines dépenses professionnelles qui ne sont pas remboursées par ailleurs par l'Université et qui ont trait aux responsabilités du membre du personnel à l'Université, jusqu'à concurrence d'un montant maximal de remboursements annuels ▪ Programme de remise des frais de scolarité, où le Conseil remet les frais de scolarité d'un membre du personnel qui, avec l'approbation du directeur du département, s'inscrit à des cours à l'Université. Pareilles remises sont restreintes à la valeur de quatre cours crédités pour un seul trimestre en Arts par année ▪ Fonds de remplacement des congés de naissance pour aider au remplacement temporaire des membres du personnel qui ont obtenu un congé de naissance <p>Post-retraite</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Régime d'assurance-santé de l'Alberta pour les universitaires (20.09), à condition que le membre retraité demeure un résident de l'Alberta ▪ Assurance-santé supplémentaire (20.14 (b)), à condition que le membre retraité demeure un résident du Canada

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

	<ul style="list-style-type: none">▪ Assurance-vie collective (20.14 (c))▪ Assurance soins dentaires (20.14 (d))▪ Le Conseil paiera la prime intégrale de ces programmes.
--	--

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

AUTRES INCITATIFS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déplacements spéciaux ▪ Absence pour maladie ▪ Congé - le but des congés assistés est d'aider les membres du personnel à poursuivre des études supérieures avancées, en tenant compte des besoins spécifiques de l'Université. 																										
PERMANENCE, PROMOTION ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL	<p>Perfectionnement professionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Portée et contexte des activités professionnelles supplémentaires (APS) ▪ Un membre du personnel est un employé à temps plein et a comme obligation première de s'acquitter de ses responsabilités universitaires. Le membre du personnel doit se tenir au fait des récents développements dans la discipline par du perfectionnement professionnel personnel. ▪ Une façon de réaliser le perfectionnement professionnel peut être des activités professionnelles qui s'ajoutent aux obligations premières face à l'Université. ▪ Ces APS feront partie intégrante de la responsabilité de faire le lien entre la théorie et la pratique, permettant ainsi à l'enseignement et à la recherche de demeurer professionnellement pertinents. L'Université décourage les APS routinières, répétitives et futiles. ▪ Sous réserve des dispositions du présent article, un membre du personnel peut s'adonner à des APS. Celles-ci ne doivent pas empêcher, miner ou interférer indûment avec les responsabilités primaires du membre du personnel. ▪ Un conseil de faculté peut estimer les APS, et le maintien d'une licence professionnelle, essentiels aux travaux du département et à l'avancement de la carrière du membre du personnel. En pareils cas, le doyen et le directeur de département encourageront les APS. <p>Permanence</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Une personne désignée membre du personnel à titre de professeur a la permanence. ▪ Une personne nommée professeur agrégé a la permanence à moins qu'un comité de sélection consultatif constitué recommande qu'il y ait une période de probation et que le doyen fasse la nomination compte tenu de pareille période de probation. Si le doyen nomme un professeur agrégé avec une période de probation, les procédures de 12.06 et les suivantes s'appliqueront. 																										
RÉCOMPENSE ET RECONNAISSANCE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 																										
SALAIRES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'échelle salariale, négociée conformément à l'article 19, inclura trois rangs : professeur adjoint, professeur agrégé et professeur. <p>Échelle salariale des professeurs</p> <table border="1" data-bbox="597 1539 1448 1892"> <thead> <tr> <th>Catégorie / Rang</th> <th>Salaire annuel minimal</th> <th>Salaire annuel maximal</th> <th>Augmentations au mérite (valeur unique)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Chargé de cours</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Professeur adjoint</td> <td>49 188</td> <td>69 660*</td> <td>12 @ 1 706 \$ p.a.</td> </tr> <tr> <td>Professeur agrégé</td> <td>61 130</td> <td>87 434</td> <td>12 @ 2 192 \$ p.a.</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">Professeur</td> <td>76 092</td> <td>86 403</td> <td>4 @ 2 578 \$ p.a.</td> </tr> <tr> <td>86 404</td> <td>95 171</td> <td>4 @ 2 192 \$ p.a.</td> </tr> <tr> <td>95 172</td> <td>-</td> <td>n @ 1 706 \$ p.a.</td> </tr> </tbody> </table>	Catégorie / Rang	Salaire annuel minimal	Salaire annuel maximal	Augmentations au mérite (valeur unique)	Chargé de cours				Professeur adjoint	49 188	69 660*	12 @ 1 706 \$ p.a.	Professeur agrégé	61 130	87 434	12 @ 2 192 \$ p.a.	Professeur	76 092	86 403	4 @ 2 578 \$ p.a.	86 404	95 171	4 @ 2 192 \$ p.a.	95 172	-	n @ 1 706 \$ p.a.
Catégorie / Rang	Salaire annuel minimal	Salaire annuel maximal	Augmentations au mérite (valeur unique)																								
Chargé de cours																											
Professeur adjoint	49 188	69 660*	12 @ 1 706 \$ p.a.																								
Professeur agrégé	61 130	87 434	12 @ 2 192 \$ p.a.																								
Professeur	76 092	86 403	4 @ 2 578 \$ p.a.																								
	86 404	95 171	4 @ 2 192 \$ p.a.																								
	95 172	-	n @ 1 706 \$ p.a.																								

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

	<ul style="list-style-type: none">▪ *Le salaire maximal d'un professeur adjoint ne s'applique pas aux professeurs adjoints en probation.▪ www.ualberta.ca/~aasua/contracts/scale04.htm (pour l'information complète).
--	--

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

TABLEAU 3 - UNIVERSITÉ D'OTTAWA -
www.apuo.ca/Info/Convention/0104-CONT.htm

<p>CHARGE DE TRAVAIL / RESPONSABILITÉS PROFESSIONNELLES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La charge globale de travail d'un professeur syndiqué consiste en un ensemble d'activités incluant de l'enseignement (section 20.2), des activités savantes (section 20.3), et des activités reliées au service à la communauté universitaire. ▪ Ceci dit, et sans minimiser l'importance des activités de service à la communauté, les parties n'en conviennent pas moins qu'en longue période, la charge de travail d'un professeur syndiqué doit refléter ses deux fonctions principales à savoir : l'enseignement et les activités savantes. ▪ La charge de travail d'un membre, pour une année donnée, comprend les activités qui sont décrites par le doyen conformément aux dispositions de 22.1.2, ainsi que toutes les tâches auxquelles le membre se livre pour exécuter ses fonctions et responsabilités telles que décrites aux articles 20 et 21. ▪ Le doyen peut assigner à un membre une tâche administrative, autre que la direction d'un département, uniquement lorsque cette affectation est vraiment nécessaire au bon fonctionnement du département du membre, étant entendu qu'il faut, dans un tel cas, consulter le membre au préalable et, dans la mesure du possible, obtenir son consentement. ▪ La charge de travail d'un membre du personnel enseignant s'échelonne sur les trois sessions (printemps / été, automne, hiver) de l'<i>année universitaire</i>. ▪ Puisque l'effort global exigé peut varier considérablement d'un cours à l'autre, et afin d'assurer que les charges d'enseignement des membres sont réparties équitablement, le doyen, ainsi que toute personne ou tout comité qui fait une recommandation concernant la charge d'enseignement d'un membre, doit donner la considération appropriée aux facteurs pertinents tels que : le nombre d'étudiants dans le cours, le nombre de correcteurs, le domaine de spécialisation, si le cours a été enseigné auparavant, le genre et le niveau du cours, le lieu du cours, des facteurs particuliers (c.-à-d. téléconférence).
<p>AVANTAGES SOCIAUX</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Régime d'assurance contre l'invalidité prolongée ▪ Régime d'assurance-vie collective de base ▪ Régime d'assurance-santé supplémentaire ▪ Régime de pension de l'U. d'O. ▪ Régime d'assurance volontaire contre les accidents ▪ Régime d'assurance contre les accidents de travail ▪ Assurance de soins dentaires ▪ NOTA : Il existe un comité des avantages sociaux chargé d'étudier toute modification et recommandation.
<p>AUTRES INCITATIFS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Politiques sur : les congés sabbatiques, les congés de maladie, les vacances, les congés fériés et les absences, les congés parentaux, les congés autorisés, les congés professionnels (enseignants de cours de langue), droits / privilèges / avantages de charge de travail réduite, brevets et droits d'auteur, déplacements, subventions et contrats.
<p>PERMANENCE, PROMOTION ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ PERMANENCE : Pour un professeur syndiqué, <i>permanence</i> signifie le maintien de son engagement jusqu'à sa démission volontaire, sa retraite ou son décès, ou jusqu'à la cessation d'emploi conformément à 25.1.2. Un professeur régulier syndiqué au rang d'adjoint fait une demande de promotion au rang d'agrégé; si sa demande est accordée, elle entraîne automatiquement la permanence. ▪ PROMOTION : Les professeurs syndiqués de l'Université d'Ottawa sont nommés ou promus à l'un des rangs universitaires suivants : chargé de cours, professeur adjoint; professeur agrégé et professeur titulaire. ▪ PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL : Aucune section ne donne de renseignements spécifiques sur le perfectionnement professionnel.
<p>RÉCOMPENSE ET RECONNAISSANCE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les augmentations pour le progrès dans le rang servent à reconnaître un rendement satisfaisant. ▪ La valeur d'un <i>progrès dans le rang (PDR)</i> utilisée pour calculer les augmentations pour le progrès dans le rang des professeurs syndiqués égale le salaire maximal du rang de professeur titulaire (C) moins le salaire minimal du rang de professeur adjoint (F), divisé par 29; (C-F)/29. Les valeurs C et F sont celles utilisées pour l'échelle de la période commençant le 1^{er} mai où entrent en vigueur les augmentations pour le progrès dans le rang.

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

	<ul style="list-style-type: none"> ■ À compter du 1^{er} mai 2001, une prime équivalant à un PDR sera ajoutée au salaire de base du membre au moment d'une promotion du rang d'adjoint au rang d'agrégé et du rang d'agrégé au rang de titulaire. ■ Pour les membres promus au cours des cinq années précédentes, au rang d'agrégé ou de titulaire, une prime sera ajoutée à leur salaire de base comme suit : <table border="0" style="margin-left: 40px;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Promotion en vigueur le 1^{er} mai</th> <th style="text-align: center;">Montant de la prime</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">2000</td> <td style="text-align: center;">0,9 PDR</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1999</td> <td style="text-align: center;">0,7 PDR</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1998</td> <td style="text-align: center;">0,5 PDR</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1997</td> <td style="text-align: center;">0,3 PDR</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1996</td> <td style="text-align: center;">0,1 PDR</td> </tr> </tbody> </table> 	Promotion en vigueur le 1 ^{er} mai	Montant de la prime	2000	0,9 PDR	1999	0,7 PDR	1998	0,5 PDR	1997	0,3 PDR	1996	0,1 PDR			
Promotion en vigueur le 1 ^{er} mai	Montant de la prime															
2000	0,9 PDR															
1999	0,7 PDR															
1998	0,5 PDR															
1997	0,3 PDR															
1996	0,1 PDR															
<p>SALAIRES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ À compter du 1^{er} mai 2001, les échelles de rémunération des professeurs syndiqués sont majorées de 2,0 %. Par conséquent, les échelles de rémunération des professeurs syndiqués s'établissent comme suit pour la période allant du 1^{er} mai 2001 au 30 avril 2002. <table border="0" style="margin-left: 40px;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">Minimum</th> <th style="text-align: center;">Maximum</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>chargé de cours</td> <td style="text-align: center;">42 365 \$</td> <td style="text-align: center;">54 404 \$</td> </tr> <tr> <td>professeur adjoint</td> <td style="text-align: center;">49 330 \$</td> <td style="text-align: center;">74 141 \$</td> </tr> <tr> <td>professeur agrégé</td> <td style="text-align: center;">59 216 \$</td> <td style="text-align: center;">100 418 \$</td> </tr> <tr> <td>professeur titulaire</td> <td style="text-align: center;">71 097 \$</td> <td style="text-align: center;">119 297 \$</td> </tr> </tbody> </table> ■ Salaires individuels : À compter du 1^{er} mai 2002, les salaires nominaux de tous les membres sont majorés de 2,6 %. ■ Les salaires nominaux des professeurs syndiqués sont encore majorés après l'application de ce qui précède, selon la formule suivante : <ul style="list-style-type: none"> Pour les professeurs adjoints : augmentation (%) $\% = (-0,000005 \times \text{salaire} + 0,31000) \times 100$ jusqu'à un maximum de 2 160 \$ Pour les professeurs agrégés : augmentation (%) $\% = (-0,0000036364 \times \text{salaire} + 0,27636) \times 100$ jusqu'à un maximum de 2 600 \$ Pour les professeurs titulaires : augmentation (%) $\% = (-0,0000030769 \times \text{salaire} + 0,27692) \times 100$ jusqu'à un maximum de 3 080 \$ 		Minimum	Maximum	chargé de cours	42 365 \$	54 404 \$	professeur adjoint	49 330 \$	74 141 \$	professeur agrégé	59 216 \$	100 418 \$	professeur titulaire	71 097 \$	119 297 \$
	Minimum	Maximum														
chargé de cours	42 365 \$	54 404 \$														
professeur adjoint	49 330 \$	74 141 \$														
professeur agrégé	59 216 \$	100 418 \$														
professeur titulaire	71 097 \$	119 297 \$														

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

TABLEAU 4 - ALGONQUIN COLLEGE -

www.opseu.org/caat/caat_ac/2001to3Acadca.pdf

CHARGE DE TRAVAIL / RESPONSABILITÉS PROFESSIONNELLES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La charge de travail totale ne doit pas dépasser 44 heures / semaine jusqu'à concurrence de 38 semaines. ▪ Les facteurs à considérer relativement à la charge de travail : heures de contact avec l'enseignement (50 min. d'enseignement + 10 min. de pause), les heures de préparation attribuées, les heures attribuées pour l'évaluation et la rétroaction et les heures attribuées pour les fonctions complémentaires. ▪ Au sujet de la préparation – il existe une formule de compensation, selon le type de cours.
AVANTAGES SOCIAUX	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Invalidité à court terme, invalidité à long terme, assurance-santé complémentaire, soins dentaires, prestations de survivant, soins de la vue, soins de l'ouïe, assurance-vie de base, assurance-vie supplémentaire, assurance-responsabilité, assurance-santé complémentaire et soins dentaires post-retraite, prestations de survivant pour retraités, assurance-vie post-retraite.
AUTRES INCITATIFS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Subvention des frais de scolarité pour les cours financés par le ministère (ou autres cours mutuellement convenus du Collège même). ▪ Absences autorisées, congés de grossesse et parentaux, congés prépayés, sécurité d'emploi, stabilité d'emploi, congés fériés, vacances, remboursement des frais d'automobile.
PERMANENCE, PROMOTION ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rien n'est mentionné à ce sujet.
RÉCOMPENSE ET RECONNAISSANCE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rien n'est mentionné à ce sujet.
SALAIRES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les décisions quant aux salaires de départ et à l'avancement dans les échelons salariaux doivent être conformes aux plans de classification des postes. Cela repose sur le niveau de scolarisation de l'employé et les déplacements dans les échelons chaque année. ▪ Pour les professeurs : paie minimale = 41 201 \$ et paie maximale = 76 567 \$ (salaire de base). ▪ Pour les instructeurs : paie minimale = 29 843 \$ et paie maximale = 50 666 \$ (salaire de base). ▪ Plusieurs types d'allocations sont autorisés : allocations de coordination, allocation de maître collégial principal (ne doit pas dépasser 2 000 \$ de salaire autorisé maximal), allocation de reconnaissance.

TABLEAU 5 - MCGILL UNIVERSITY –

www.maut.mcgill.ca/ , ww2.mcgill.ca/pec/

CHARGE DE TRAVAIL / RESPONSABILITÉS PROFESSIONNELLES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseignement, recherche et autres contributions à l'université et aux collectivités savantes.
AVANTAGES SOCIAUX	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les avantages sociaux sont mentionnés dans le site Web et les politiques. La convention collective n'est pas disponible auprès de la McGill Association of University Teachers, cependant des parties de cette information peuvent être extraites du site Web.
AUTRES INCITATIFS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il existe toute une section (Chapitre 3 du Guidelines and Policies Grey Book), qui décrit les nombreux congés et procédures au sujet des congés (c.-à-d. maternité, parental, sabbatique).

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

PERMANENCE, PROMOTION ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La permanence et les promotions sont disponibles à McGill. Le Chapitre 1 présente les définitions et procédures pour atteindre la permanence et les promotions.
RÉCOMPENSE ET RECONNAISSANCE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rien n'est mentionné spécifiquement à ce sujet.
SALAIRES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chargé de cours - 39 000 \$ ▪ Professeur adjoint - 55 000 \$ ▪ Professeur agrégé - 65 000 \$ ▪ Professeur titulaire - 75 000 \$

TABLEAU 6 - CÉGÉPS - FAC -
www.lafac.qc.ca/en/lafac/CC0002A.pdf,
www.lafac.qc.ca/en/qui/index.shtml

CHARGE DE TRAVAIL / RESPONSABILITÉS PROFESSIONNELLES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La charge de travail individuelle est calculée selon une formule spécifique qui tient compte des points suivants : Enseignement en salle de classe et en laboratoire, supervision de travaux sur le terrain, temps consacré aux déplacements entre les zones d'enseignement, temps de dégagement.
AVANTAGES SOCIAUX	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assurance-santé, assurance-salaire complémentaire, assurance-vie, assurance-emploi.
AUTRES INCITATIFS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Congé d'allaitement / grossesse, congé parental, congé prépayé, charge publique, absences autorisées, remboursement des frais de voyage.
PERMANENCE, PROMOTION ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le Chapitre 7 de la convention collective résume les dispositions générales pour le perfectionnement professionnel.
RÉCOMPENSE ET RECONNAISSANCE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rien n'est mentionné à ce sujet.
SALAIRES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pour les instructeurs : paie minimale = 33 034 \$ et paie maximale = 66 878 \$ (salaire de base).

TABLEAU 7 - DALHOUSIE UNIVERSITY -
www.arl.org/scomm/copyright/Dalhousie.html; www.dfa.ns.ca;
www.dfa.ns.ca/CATofC-014.html; www.dfa.ns.ca/dfapr17mar.html

CHARGE DE TRAVAIL / RESPONSABILITÉS PROFESSIONNELLES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La charge de travail d'un membre comprend habituellement, dans des proportions qui varient, les fonctions indiquées à l'article 17, notamment : a) de l'enseignement au niveau du 1^{er} cycle et / ou des études supérieures; b) de la recherche, des activités érudites, artistiques et / ou professionnelles; c) de l'administration universitaire au sein de la Dalhousie University; d) des responsabilités professionnelles à l'extérieur de la Dalhousie University. ▪ Le membre doit enseigner 2 sessions universitaires sur 3 par année.
AVANTAGES SOCIAUX	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'annulation des frais de scolarité pour les membres et leurs personnes à charge conformément aux clauses 32.03 et 32.04; ▪ Le régime de pensions de la Dalhousie University conformément à

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

	<p>la clause 32.06;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Une assurance-vie collective y compris la protection contre un décès accidentel ou une mutilation, et la prestation de revenus du survivant; ▪ Un programme de maintien du salaire; ▪ Un régime de soins dentaires facultatif, conformément à la clause 32.14; ▪ Une assurance gros risques médicaux volontaire, sous réserve de la clause 32.19; ▪ Une allocation de perfectionnement professionnel, conformément à la clause 32.20; ▪ Une assurance individuelle volontaire contre les accidents; ▪ Une assurance-vie temporaire collective volontaire; ▪ Une assurance contre la faute professionnelle; ▪ Une assurance multirisque contre la perte de biens; ▪ Le Conseil accepte d'annuler les frais de scolarité des membres, de leurs conjoints et de leurs enfants selon les mêmes termes.
<p>AUTRES INCITATIFS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Congés pour grossesse, paternité et adoption ▪ Congé d'endeuilement ▪ Congés pour problèmes personnels et urgences ▪ Congé politique ▪ Activités hors-campus ▪ Congé de recyclage ▪ Congé sabbatique ▪ Congés spéciaux ▪ Absences autorisées non payées ▪ Conférences ▪ Congé d'études ▪ Voyage
<p>PERMANENCE, PROMOTION ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL</p>	<p>PERMANENCE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'expression « à temps plein » dans le présent article sera réputé inclure les membres à temps partiel qui, conformément à cette convention collective, sont admissibles à une étude de dossier en vue de la permanence. ▪ Une nomination avec permanence est considérée l'ultime protection de la liberté universitaire des membres à temps plein et réguliers à temps partiel. Elle constitue un projet mutuel, de la part du membre, que ce dernier continuera d'accomplir consciencieusement les fonctions d'un enseignant et d'un chercheur, et de la part de l'Université, qu'un membre peut continuer à profiter de la liberté universitaire avec une nomination qui ne pourra prendre fin qu'en vertu de cette convention collective. <p>PROMOTION</p> <p>La nomination des membres du personnel enseignant, à l'exception des membres instructeurs, aura lieu à l'un des rangs suivants :</p> <p>a) Chargé de cours; b) Professeur adjoint; c) Professeur agrégé; d) Professeur.</p> <p>La nomination à tout autre rang des membres du personnel enseignant doit être approuvée par le Comité Association-Conseil.</p>
<p>RÉCOMPENSE ET RECONNAISSANCE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

SALAIRES	<p>Les tarifs salariaux réguliers minimaux 2003-2004 pour les membres autres qu'un bibliothécaire professionnel, instructeur et conseiller professionnel seront comme suit :</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding-left: 20px;">a) Chargé de cours, ou l'équivalent</td> <td style="text-align: right; padding-left: 20px;">37 351 \$</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">b) Professeur adjoint, ou l'équivalent</td> <td style="text-align: right; padding-left: 20px;">42 643 \$</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">c) Professeur agrégé, ou l'équivalent</td> <td style="text-align: right; padding-left: 20px;">51 463 \$</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">d) Professeur, ou l'équivalent</td> <td style="text-align: right; padding-left: 20px;">60 283 \$</td> </tr> </table> <p>À compter du 1^{er} juillet 2003, les minimums seront majorés de 7 470 \$ pour les membres de la Faculté de droit qui détiennent un grade en droit reconnu par un barreau professionnel, et pour les membres des autres facultés pour qui un grade en droit reconnu par un barreau professionnel est une exigence de leur nomination. Également, les minimums seront majorés de 12 797 \$ pour les membres de la Faculté de médecine titulaires d'un grade en médecine reconnu par un conseil médical provincial ou un organisme comparable.</p> <p>Les tarifs salariaux réguliers minimaux 2003-2004 des membres instructeurs seront les tarifs salariaux réguliers minimaux multipliés par l'I.M.C. du 1^{er} juillet 2003.</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding-left: 20px;">a) Instructeur</td> <td style="text-align: right; padding-left: 20px;">30 980 \$</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">b) Instructeur principal</td> <td style="text-align: right; padding-left: 20px;">40 994 \$</td> </tr> </table> <p>À compter du 1^{er} juillet 2003, les minimums seront majorés de 7 470 \$ pour les instructeurs de la Faculté de droit qui détiennent un grade en droit reconnu par une société de barreau professionnelle, et pour les instructeurs des autres facultés pour qui un grade en droit reconnu par un barreau professionnel est une exigence de leur nomination. Également, les minimums seront majorés de 12 797 \$ pour les instructeurs de la Faculté de médecine ayant un grade en médecine reconnu par un conseil médical provincial ou un organisme comparable.</p> <p>En 2001-2002, 2002-2003 et 2003-2004, les tarifs salariaux réguliers maximaux pour les rangs de membres autres qu'un bibliothécaire professionnel, un instructeur et les membres conseillers professionnels seront comme suit :</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding-left: 20px;">a) Chargé de cours, ou l'équivalent</td> <td style="text-align: right; padding-left: 20px;">57 063 \$</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">b) Professeur adjoint, ou l'équivalent</td> <td style="text-align: right; padding-left: 20px;">67 901 \$</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">c) Professeur agrégé, ou l'équivalent</td> <td style="text-align: right; padding-left: 20px;">91 737 \$</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">d) Professeur, ou l'équivalent</td> <td style="text-align: right; padding-left: 20px;">115 045 \$</td> </tr> </table> <p>En 2001-2002, 2002-2003 et 2003-2004, les tarifs salariaux réguliers maximaux pour les rangs de membres instructeurs seront comme suit :</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding-left: 20px;">a) Instructeur</td> <td style="text-align: right; padding-left: 20px;">53 161 \$</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">b) Instructeur principal</td> <td style="text-align: right; padding-left: 20px;">69 810 \$</td> </tr> </table>	a) Chargé de cours, ou l'équivalent	37 351 \$	b) Professeur adjoint, ou l'équivalent	42 643 \$	c) Professeur agrégé, ou l'équivalent	51 463 \$	d) Professeur, ou l'équivalent	60 283 \$	a) Instructeur	30 980 \$	b) Instructeur principal	40 994 \$	a) Chargé de cours, ou l'équivalent	57 063 \$	b) Professeur adjoint, ou l'équivalent	67 901 \$	c) Professeur agrégé, ou l'équivalent	91 737 \$	d) Professeur, ou l'équivalent	115 045 \$	a) Instructeur	53 161 \$	b) Instructeur principal	69 810 \$
a) Chargé de cours, ou l'équivalent	37 351 \$																								
b) Professeur adjoint, ou l'équivalent	42 643 \$																								
c) Professeur agrégé, ou l'équivalent	51 463 \$																								
d) Professeur, ou l'équivalent	60 283 \$																								
a) Instructeur	30 980 \$																								
b) Instructeur principal	40 994 \$																								
a) Chargé de cours, ou l'équivalent	57 063 \$																								
b) Professeur adjoint, ou l'équivalent	67 901 \$																								
c) Professeur agrégé, ou l'équivalent	91 737 \$																								
d) Professeur, ou l'équivalent	115 045 \$																								
a) Instructeur	53 161 \$																								
b) Instructeur principal	69 810 \$																								

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

--	--

Études préparatoires
Objectif E : Carrières en enseignement infirmier

TABLEAU 8 - NOVA SCOTIA COMMUNITY COLLEGE (NSCC) -
www.nsc.ca/about_nsc/employment_opportunities/salary_credentials_diversity.asp

CHARGE DE TRAVAIL / RESPONSABILITÉS PROFESSIONNELLES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rien n'est mentionné à ce sujet dans le site Web.
AVANTAGES SOCIAUX	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rien n'est mentionné à ce sujet dans le site Web, mais des articles évoquent la prestation d'avantages.
AUTRES INCITATIFS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rien n'est mentionné à ce sujet dans le site Web.
PERMANENCE, PROMOTION ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rien n'est mentionné à ce sujet dans le site Web.
RÉCOMPENSE ET RECONNAISSANCE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rien n'est mentionné à ce sujet dans le site Web.
SALAIRES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ www.nsc.ca/about_nsc/employment_opportunities/faculty_salary_classification_feb04.pdf ▪ Une grille salariale des professeurs existe pour l'ensemble du personnel. En particulier pour ce projet, le rang de professeur à temps plein compte 4 classifications selon les diplômes et l'expérience. ▪ La plage salariale pour un instructeur au NSCC est la suivante : ▪ 35 087 \$ comme salaire minimal (Professeur 1 / Échelon 1 – Diplôme du NSCC ou personne de métier certifiée, ou l'équivalent reconnu par le Collège et cinq années d'expérience professionnelle, y compris au moins deux ans après l'achèvement du certificat / diplôme). ▪ 70 091 \$ comme salaire maximal (Professeur 4 / Échelon 11 – Grade de maîtrise d'une université canadienne et un grade de 1^{er} cycle directement pertinent; ou l'équivalent reconnu par le Collège, plus cinq années d'expérience professionnelle, y compris au moins deux ans après l'achèvement de la maîtrise.