

La qualité de l'enseignement supérieur au Québec

Introduction

Comme on le sait, l'enseignement supérieur prend une forme singulière au Québec puisqu'il est composé de deux ordres d'enseignement complémentaires dont les missions sont bien distinctes. Le réseau collégial qui comprend deux secteurs d'enseignement (préuniversitaire et technique) et les universités québécoises regroupent une mosaïque de programmes et d'établissements d'enseignement de haut niveau.

Chacun de ces ordres possède donc des particularités et des modes de fonctionnement qui leur sont propres. Il est donc impératif de tenir compte de ces différences quand on aborde la question de la qualité de l'enseignement.

Ainsi, nous présentons aujourd'hui un document qui explique ces distinctions en matière de qualité de l'enseignement. Elles viennent donc s'ajouter aux énoncés généraux présentés par la CSN, auxquels nous souscrivons entièrement.

La FNEEQ : qui sommes-nous ?

La FNEEQ-CSN regroupe quelque 33 000 membres, notamment, les membres des syndicats dans une douzaine d'institutions universitaires, dont 9 syndicats de chargées et chargés de cours, le Syndicat des tutrices et des tuteurs de la Télé-Université, l'Association des étudiants salariés diplômés de l'Université McGill et les chargées et chargés d'enseignement de l'ÉTS. Elle est l'organisation syndicale la plus représentative de l'enseignement supérieur au Québec.

Le réseau des cégeps

La qualité des enseignements du réseau collégial n'est pas à démontrer. Les employeurs qui engagent les techniciennes et les techniciens se disent très satisfaits de la formation. Les universités nous indiquent une nette différence d'autonomie, de méthode de travail et de la qualité de la formation en faveur des jeunes en provenance des collèges du Québec par rapport à celles et ceux provenant du reste du Canada.

Plusieurs facteurs expliquent autant de satisfaction, entre autres, la prise en charge institutionnelle de la réussite éducative qui s'est traduite par des mesures concrètes d'encadrement des étudiantes et des étudiants.

L'organisation du travail en département formé des spécialistes de disciplines joue un rôle important dans le succès des cégeps. Les échanges y sont continuels ; ils concernent la pédagogie, les contenus de cours, les approches pédagogiques, l'évaluation des apprentissages, etc. La place laissée aux spécialistes des disciplines en ce qui concerne les enseignements contribue aussi au succès du réseau collégial.

Enfin, les différents lieux de concertation institutionnelle, dont la commission des études, permettent aussi à tous les groupes de personnels et d'étudiants du collège de travailler vers un objectif commun.

Les collèges et les cégeps participent à la vie régionale, entre autres, par la participation de nombreux enseignantes et enseignants à des réflexions publiques, par des productions de travaux d'étudiantes et d'étudiants, plus particulièrement dans le domaine des arts, par la création de festivals du cinéma ou de théâtre amateur.

Toutefois, nous aimerions mettre en valeur certaines situations qui, selon nous, méritent une attention particulière afin d'améliorer la qualité des enseignements du réseau collégial.

Les thèmes que nous comptons aborder sont les suivants :

1. L'encadrement des étudiantes et des étudiants
2. Les diplômes d'études
3. Les coordinations nationales de programmes d'études techniques
4. La pleine reconnaissance de la formation technique
5. La révision du financement des enseignements
6. La formation tout au long de la vie
7. Une valorisation des diplômes de maîtrise et de doctorat du troisième cycle
8. La recherche au collégial comme facteur d'amélioration de la qualité des enseignements

1. *L'encadrement des étudiantes et des étudiants*

L'encadrement des étudiantes et des étudiants du collégial fait partie intégrante de la tâche. Plusieurs mesures ont contribué à améliorer cet encadrement, dont la réduction de leur nombre dans les classes, plus particulièrement au moment de leur entrée au collégial. Une pédagogie pour la première session s'est développée pour améliorer leur réussite.

Des centres d'aide ont été mis sur pied, favorisant ainsi un meilleur accès aux enseignantes et aux enseignants, afin, entre autres, de tenir compte des horaires difficilement compatibles des uns et des autres.

Enfin, plusieurs cours de mises à niveau ont vu le jour, certains financés, d'autres non, pour faciliter le passage du secondaire au collégial. Toutes ces mesures ont donné des résultats intéressants.

Toutefois, depuis une dizaine d'années, l'arrivée massive de jeunes avec des difficultés, entre autres, d'apprentissage ou de santé mentale, a donné lieu à une augmentation considérable de la tâche des enseignantes et des enseignants. Le financement des services adaptés, c'est-à-dire celui qui sert à engager des spécialistes pour accompagner ces étudiantes et ces étudiants ne permet pas de leur offrir des services pouvant favoriser leur intégration aux études collégiales et par conséquent leur réussite éducative.

Au-delà de l'augmentation de la tâche des enseignantes et des enseignants, en particulier en ce qui a trait aux accommodements pédagogiques, le manque de financement alourdit considérablement leur travail, d'autant plus qu'elles et ils sont des spécialistes disciplinaires et non pas des psychopédagogues spécialisés dans l'accompagnement de ces jeunes.

- Par un financement adéquat des services spécialisés, dans tous les collèges et les centres d'études collégiales afin de favoriser une intégration réussie des jeunes ayant des besoins particuliers.
- Par une prise en compte de l'augmentation de tâche des enseignantes et des enseignants du réseau collégial.

2. *Les diplômes d'études*

L'approche par compétences a significativement rapproché la formation technique des besoins du marché du travail par l'introduction des analyses de situation de travail.

Cependant, les mises à jour reposent essentiellement sur le mécanisme de veille technologique. Ce mécanisme, auquel ne participent pas les

représentantes et les représentants des enseignants de cégep, représentation en fonction des disciplines au programme, tend à prendre du retard notamment en regard de l'évolution de plus en plus rapide des connaissances et des technologies.

De plus, les orientations du ministère indiquent qu'il entend donner aux collèges la responsabilité d'élaborer de nouveaux programmes de DEC. Les collèges pourraient alors adapter les programmes d'études techniques à des besoins – le plus souvent ponctuels – des entreprises locales. En ce qui nous concerne, il s'agit là d'un virage inacceptable qui remet en question les objectifs mêmes de la formation technique collégiale et qui s'inscrit dans une vision de marchandisation de l'éducation et de formation du capital humain.

La mise en place du « plan d'optimisation », le travail amorcé par le ministère pour constituer des programmes génériques à partir de programmes existants, nous inquiète au plus haut point. Bien qu'en soi, la démarche puisse paraître intéressante, il n'en demeure pas moins que des énoncés de compétence qui peuvent paraître similaires sont fondamentalement différents selon la nature des savoirs qu'ils visent. On comprend encore mieux ici l'importance d'avoir recours à l'expertise des représentantes et des représentants des spécialistes de disciplines, surtout en enseignement supérieur.

- Les diplômes d'études collégiales doivent conserver leur caractère large et ne pas être assujettis à des exigences économiques immédiates et régionales. D'où l'importance de la participation de représentantes et de représentants des spécialistes de disciplines pour assurer des apprentissages larges et transférables, et éviter l'assujettissement des compétences à des besoins pointus et ponctuels du marché du travail.

3. Les coordinations nationales de programmes d'études techniques

Depuis la réforme de 1994, les programmes d'études techniques au collégial sont élaborés selon l'approche dite par « compétences ».

Plusieurs étapes sont nécessaires avant que les compétences soient transmises dans les collèges et que les cours puissent être élaborés par les enseignantes et les enseignants des différentes disciplines du programme.

Malheureusement, aucun mécanisme ne rend obligatoire la consultation des enseignantes et des enseignants des différentes disciplines, ce qui fait que l'on se prive d'une expertise actuelle et pertinente pour jeter un regard sur la formation. Qui plus est, au moment de la réforme, les coordinations de disciplines ont été abolies en formation technique, alors qu'elles existent toujours en formation générale et préuniversitaire.

L'orientation ministérielle ayant donné lieu au maintien de coordination de disciplines en formation générale et de programmes en préuniversitaire tient au fait que, dans les deux cas, en plus des compétences, des contenus de cours font partie des orientations ministérielles. Nous croyons que cette approche ministérielle handicape la qualité des programmes d'études techniques dans la mesure où les spécialistes de disciplines, les experts, sont évincés du processus. Elles et ils sont les seuls à pouvoir développer une approche cohérente qui tient compte de l'organisation et du développement des savoirs et des technologies.

- Comme spécialistes de disciplines, les représentantes et les représentants d'enseignantes et d'enseignants de cégep doivent pouvoir se concerter à toutes les étapes d'élaboration et d'actualisation des programmes d'études techniques, par la mise en place, entre autres, des coordinations nationales de programmes pour la formation technique.

4. La pleine reconnaissance de la formation technique

Dans le cadre de l'adoption de la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* (2009, chapitre 28, PL21), des modifications aux tâches de plusieurs professionnels et techniciens seront apportées, entre

autres, pour les programmes de travail social, d'intervention en délinquance et d'éducation spécialisée.

De plus, l'Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec s'est aussi introduit dans la formation collégiale, demandant d'abolir le diplôme d'études collégiales (DEC) en soins infirmiers comme diplôme d'entrée dans la profession, ce qui constitue une remise en question fondamentale du diplôme d'études collégiales. Rien de moins.

La FNEEQ reconnaît que l'accélération du développement des connaissances et des technologies commande des actualisations rapides des programmes d'études techniques. Rehausser les compétences de celles et de ceux qui seront sur le marché du travail ou à l'université fait partie des orientations que nous partageons. Toutefois, les employeurs des milieux de la santé nous ont confirmé être satisfaits du travail des techniciennes et des techniciens en soins infirmiers.

Toutefois, le rehaussement des qualifications ne doit pas être un exercice qui se résume à un déplacement des compétences du collégial à l'université et à une dévalorisation de la formation collégiale. Ce constat s'avère de plus en plus et constitue, pour nous, une régression dans l'actualisation des connaissances et des technologies et aussi dans les services à rendre à la population en général.

Devant des remises en question aussi fondamentales du diplôme d'études collégial, devant des dérives qui ne nous semblent pas toujours correspondre à l'objectif de l'Office des professions¹, il nous paraît impératif que :

- le rôle des ordres professionnels doit être précisé dans l'élaboration et l'actualisation des compétences d'études techniques afin de préserver l'intégrité du réseau collégial.

¹ L'Office a la responsabilité de renseigner le public sur le système professionnel, de lui assurer des voies d'expression et d'accueillir ses commentaires afin de faciliter une meilleure compréhension des mécanismes de protection du public

5. *La révision du financement des enseignements*

L'enseignement collégial est accessible sur l'ensemble du territoire québécois. C'est l'effort de démocratisation de l'enseignement supérieur que souhaitait le Rapport Parent qui a contribué à hausser considérablement la scolarisation au Québec.

Toutefois, les baisses démographiques dans plusieurs régions du Québec ont des conséquences importantes sur la vitalité des collèges et sur la charge de travail des enseignantes et des enseignants de ces collèges.

Le financement des enseignements est fait en fonction du nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits dans les programmes d'études et non en fonction de la tâche réellement accomplie par les enseignantes et les enseignants. La baisse du nombre d'étudiantes et d'étudiants dans plusieurs programmes d'études a comme conséquence d'augmenter considérablement la tâche, d'une part par la préparation d'un grand nombre de cours différents et par l'encadrement d'un nombre important d'étudiantes et d'étudiants.

Au-delà de la charge de travail, si rien n'est fait, plusieurs programmes d'études préuniversitaires et techniques seront confrontés à leur fermeture. Les conséquences seront d'affaiblir un collège, voire une région, et de remettre en question l'accès aux études supérieures sur l'ensemble du territoire.

- Un financement adéquat des enseignements basé sur le travail réellement effectué par les enseignantes et les enseignants du réseau collégial qui s'inscrit dans des mesures structurantes et durables.

6. *La formation tout au long de la vie*

La formation continue est le parent pauvre, très pauvre, de la formation collégiale. Son accès y est limité par une orientation ministérielle qui privilégie presque exclusivement la réinsertion en emploi. On est loin, très loin, de la culture de formation tout au long de la vie.

Le sous-développement et le sous-financement de ce secteur ont aussi des conséquences sur la qualité de l'enseignement et sur les conditions de travail de celles et ceux qui y œuvrent. Outre certaines dispositions de la convention collective qui permettent à des enseignantes et à des enseignants de l'enseignement régulier d'y travailler, la grande majorité de celles et de ceux qui dispensent des cours sont à statut précaire. Qui plus est, leur tâche exclut tout encadrement des adultes en formation et toute participation à la vie institutionnelle ou aux comités départementaux ou de programmes.

Leur rémunération est à peu près la moitié de celle des enseignantes et des enseignants du régulier et ils ne peuvent pas se prévaloir des régimes d'assurances collectives ou du régime de retraite.

- Par une vision de la formation continue ouverte et accessible qui permet d'atteindre l'objectif de l'apprentissage tout au long de la vie.
- Par une valorisation importante du travail des enseignantes et des enseignants à la formation continue.

7. Une valorisation des diplômes de maîtrise et de doctorat du troisième cycle

Les diplômes de doctorat du troisième cycle sont reconnus depuis la création des cégeps, il y a plus de quarante ans.

107. De même qu'on doit prévoir que, d'ici quelques années, les enseignants du secondaire seront titulaires d'une licence, il conviendra, au niveau de l'institut, d'exiger, le plus tôt possible, que tous les professeurs possèdent le diplôme d'études supérieures, et qu'une certaine proportion des enseignants soient titulaires du doctorat. Rapport Parent, 1964

Les travaux qui ont conduit à la restructuration salariale de 2002 ont ajouté un échelon salarial reconnaissant le diplôme de maîtrise.

Les dix-sept premiers échelons de la structure salariale ont été bonifiés au cours des dernières années par des correctifs relatifs au maintien de l'équité salariale. Cette situation vient du fait que nous partageons ces échelons avec les enseignantes et les enseignants des commissions scolaires qui forment une catégorie d'emploi féminine. Les enseignantes et les enseignants des cégeps forment une catégorie sans prédominance.

Les structures salariales des deux catégories diffèrent par trois échelons supplémentaires pour les profs du collégial, ceux qui reconnaissent les diplômes de maîtrise et de doctorat du troisième cycle. Ces trois échelons, propres à la reconnaissance de l'appartenance du collégial à l'enseignement supérieur, ne sont pas touchés par les correctifs salariaux relatifs à l'équité salariale.

Ainsi, en 2002, l'écart de rémunération entre les personnes qui détiennent un doctorat au maximum de l'échelle et celles qui ont 19 ans de scolarité a été maintenu à 7,38 %. À la suite de l'application des correctifs salariaux, cet écart n'est plus que de 5 %.

Alors qu'on assiste à un important effort de valorisation de l'enseignement supérieur, il nous apparaît important que cet effort passe aussi par la reconnaissance de diplômes de deuxième et de troisième cycles, surtout en enseignement supérieur.

- Les diplômes de maîtrise et de doctorat du troisième cycle ayant été dévalorisés au cours des dix dernières années, un redressement s'impose pour que soit pleinement reconnue l'appartenance des enseignantes et des enseignants de cégep à l'enseignement supérieur.

8. La recherche au collégial comme facteur d'amélioration de la qualité des enseignements

Les cégeps réalisent depuis leur création des activités de recherche qui contribuent de façon significative au développement du savoir et à l'avancement des connaissances, et qui marquent bien leur appartenance à l'enseignement supérieur.

Nombre d'enseignantes et d'enseignants réalisent des activités de recherche dans leur discipline d'enseignement et de formation. Plusieurs joindront des équipes de chercheurs universitaires, d'autres le feront à titre personnel. D'autres œuvrent dans les centres de transfert technologique dont la mission est d'appuyer les organismes et les entreprises en matière d'innovation, en leur offrant des services de recherche et de développement technologique ainsi que du soutien technique.

Pourquoi est-il important de valoriser la recherche au collégial? Plusieurs raisons le justifient. Parmi celles-ci, nous en soulignons deux. La recherche permet de maintenir le département à la fine pointe des connaissances et des technologies et ainsi d'actualiser au quotidien les enseignements. Les activités de recherche permettent aussi, lorsque des étudiantes et des étudiants y sont associés – ce qu'il faudrait valoriser d'avantage – de les sensibiliser au développement des savoirs, d'enrichir leur apprentissage. Les activités de recherche exigent, entre autres, le développement d'habiletés de réflexion et de raisonnement.

- Afin d'améliorer la qualité des enseignements, les activités de recherche au collégial permettent aux enseignantes et aux enseignants d'être à la fine pointe de l'actualité des savoirs de leur discipline. Elles permettent aussi aux étudiantes et aux étudiants qui y sont sensibilisés de mieux comprendre les mécanismes de développement des savoirs.

Les universités

La qualité de la formation universitaire repose sur la pertinence des programmes de formation offerts par chaque établissement et sur le cheminement, bien guidé, des étudiantes et des étudiants au sein de ces programmes d'études. La qualité repose aussi sur le corps enseignant, sur la diversité et la complémentarité des enseignants, sur leur expérience pédagogique et professionnelle, sur le travail en équipe des formateurs. Les enseignantes et les enseignants apportent une contribution personnelle et collective à la formation d'une relève sociale et scientifique, ce qui est de la plus haute importance à l'université. La qualité réside aussi dans un souci constant pour le développement de la pédagogie : il faut ajuster les méthodes d'enseignement, assurer l'intégration des technologies de l'information, développer du matériel pédagogique, etc. À l'université plus qu'ailleurs, la mise à jour des connaissances est essentielle, de même qu'un réel contact avec les milieux professionnels où s'exercera la carrière future des diplômés. La qualité repose, en outre, sur des conditions de travail adéquates pour les enseignantes et les enseignants; celles-ci influent sur les conditions d'apprentissage des étudiantes et des étudiants et sur la poursuite de leurs études. Ceci suppose une disponibilité de ressources financières et humaines considérables que les gouvernements doivent assurer par un financement de base adéquat. Il s'agit là d'un héritage collectif qui doit être transmis entre les générations. C'est pourquoi les syndicats de chargés de cours revendiquent que les frais liés à la formation demeurent le plus bas possible pour les étudiantes et les étudiants, l'objectif étant la gratuité totale.

La qualité exige, d'abord et avant tout, que la mission de formation et l'enseignement soient réellement valorisés à l'université, du moins autant que la mission de recherche. Cette qualité doit se retrouver également à tous les cycles de la formation; les étudiants de premier cycle y ont droit, tout autant que ceux des cycles supérieurs. Une formation intégrale comporte des aspects divers : intellectuels, pratiques, méthodologiques, professionnels et humanistes. Les apprentissages sont orientés en ce sens.

Les thèmes que nous comptons aborder sont les suivants :

1. L'assurance qualité
 - a) La position de la FNEEQ
 - b) Les dérives observées

2. La contribution des chargées et chargés de cours à la qualité de l'enseignement universitaire
 - a) Qui sont les chargés de cours?
 - b) En quoi les chargés de cours contribuent-ils à la qualité de l'enseignement?
 - c) Le lien entre l'enseignement et la recherche

3. Perspectives : poser un regard neuf sur la présence des chargées et chargés de cours

1. L'assurance qualité

a) La position de la FNEEQ

Dans un mémoire déposé au Conseil supérieur de l'éducation en décembre 2011², la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ) se disait profondément inquiète des orientations ministérielles qui se profilaient derrière la demande d'avis au Conseil en matière d'assurance qualité. Dans le cadre de la consultation qui s'enclenche et à la suite de la lecture du *Cahier thématique : la qualité de l'enseignement supérieur au Québec*, elle demeure perplexe. Tout se passe comme si l'on devait nécessairement prendre le train imposé par la mondialisation et s'inscrire, sans regard critique préalable, dans de grandes tendances dont les effets pervers sont pourtant abondamment décriés.

La FNEEQ insistait principalement sur deux réserves importantes concernant les processus «d'assurance qualité». La première est que l'éducation n'est pas un monde «quantitatif» dans lequel la «qualité» serait univoque. Ce monde est traversé – et c'est heureux – par des courants de pensée diversifiés; il peut et doit y exister des pratiques et des philosophies différentes, qui ne peuvent ni ne doivent se laisser enfermer dans un cadre étroit. Dès lors, il faut aborder la question de l'évaluation en enseignement supérieur avec beaucoup de prudence et d'intelligence.

Par ailleurs, via les nombreux échanges internationaux auxquels elle participe avec des collègues étrangers, la FNEEQ est bien placée pour connaître les effets néfastes que génèrent certains systèmes d'évaluation de la qualité actuellement en place dans d'autres pays. Inutile d'insister sur le fait que nous ne souhaitons absolument pas voir le Québec tomber dans ces travers.

² Voir : <http://www.fneeq.qc.ca/fr/accueil/publications/memoires/Final-Conseil-Sup-Education-2011-12-15.pdf>. Vous trouverez une mise en contexte dans cet article rédigé par Marie Blais : *Assurance qualité : la réingénierie de l'université québécoise continue* : <http://eve.coop/?a=159>.

La FNEEQ ne s'oppose pas à l'existence de mesures de reddition de comptes dans l'enseignement supérieur, mais celles-ci doivent être mises en place avec précaution et être consensuelles et respectueuses des autonomies en jeu.

L'accent mis sans réserve sur la reddition de comptes, sur les mesures de performance et sur les évaluations de tout acabit comporte une part d'imposture intellectuelle. Jamais dans l'histoire de l'humanité l'enseignement supérieur n'a-t-il été aussi nécessaire, aussi important pour nos sociétés. Croire, dans ce contexte, que le développement de l'enseignement supérieur passe nécessairement par un examen plus profond et plus détaillé de ses «performances» est une idée pernicieuse. En effet, on ne peut soumettre, sans risque, la création et la transmission du savoir à cette «machine évaluative», nouvelle obsession des gestionnaires qui y font appel pour gérer, voire pour asservir. Il est de plus en plus évident que ces divers mécanismes ne sont finalement qu'une «nouvelle manière de donner des ordres et de faire de la politique sans en avoir l'air.»³ Cette approche est chronophage et engendre de nouveaux coûts. Y concentrer son temps et son énergie, avec les débats souvent stériles que cela génère, nous détourne des vrais problèmes : le mal financement des universités, l'érosion de la recherche libre, l'autonomie universitaire et l'importance de la mission d'enseignement des universités.

Au Québec, les universités ont depuis longtemps introduit des processus d'évaluation des enseignements, des programmes et, plus récemment, des établissements (1995). Ce modèle s'avère efficient, car il est adapté aux réalités de nos établissements. En outre, sa mise en œuvre par la communauté universitaire lui assure la transparence nécessaire. Notre modèle d'évaluation ne cherche pas une conformité à un système de normes ; il s'inscrit plutôt dans une volonté d'améliorer des programmes, des enseignements ou les façons de faire d'un établissement à partir de constats internes et externes. Si l'objectif poursuivi est vraiment d'améliorer

³ Alain Abelhauser, Roland Gori et Marie-Jean Sauret, *La folie évaluation. Les nouvelles fabriques de la servitude*, 2011.

la qualité de l'enseignement supérieur, nous devrions plutôt chercher à bonifier le modèle existant, qui repose sur une collégialité démocratique, plutôt que de calquer une approche qui montre ses limites.

b) Les dérives observées

La FNEEQ a tissé au fil des ans des relations suivies avec d'autres organisations syndicales autour du globe. Comme membre de l'Internationale de l'éducation (IE), de la *North American Higher Education* (NAHE), de la *Coalition of Contingent Academic Labor* (COCAL) et du Réseau pour l'éducation publique (REP), nous participons régulièrement à des rencontres d'échanges sur l'évolution de l'enseignement supérieur. En outre, la FNEEQ a participé récemment à un colloque international portant sur les processus d'assurance qualité : *Leurres de la qualité? Analyses pluridisciplinaires et études comparées des politiques qualité dans l'enseignement supérieur* (Université de Liège, 6, 7 et 8 juin 2012).

À la lumière de ces différents échanges, nous observons plusieurs dérives importantes dans les pays où des processus d'assurance qualité ont été mis en place. Ce qui est le plus troublant, c'est que l'on constate que le principal objectif – celui qui est officiel, en tout cas –, soit l'amélioration de la qualité de l'enseignement, est loin d'être atteint.

Relevons ici quelques exemples de dérapages observés. On remarque d'abord que la précision des objectifs et des valeurs est inéluctablement un choix politique, et ce, autant pour les indicateurs que l'on retient que pour ceux que l'on écarte. La question du choix des indicateurs de qualité se pose ; on peut sérieusement se demander ce qui est mesurable et ce qui est de l'opinion. La reconnaissance de la qualité, présentée comme l'objectif à atteindre, pourrait n'être qu'un moyen de réalisation de stratégies de croissance économique de la part des gouvernements.

Un autre piège important est l'uniformisation induite par les évaluations. En Europe, le risque est double pour les universités : si elles ne se distinguent pas, elles risquent de disparaître et si elles se distinguent, elles ne répondent pas aux normes et risquent aussi de disparaître. Cette uniformisation n'est certes pas sans effets sur la diversité des cultures et des savoirs.

Les chercheurs européens ont notamment observé que plus les universités sont évaluées, plus elles rendent de comptes, moins elles prennent de risques, ce qui encourage la conformité et contrecarre la créativité. Il en va de la réputation de l'établissement, une réputation mesurée par des palmarès qui n'ont rien de scientifique. Or il appert que les impacts des pratiques de gestion de la qualité totale dans l'enseignement supérieur soient mitigés. On observe que l'accréditation nourrit une culture bureaucratique qui réduit la flexibilité, soit parce que les procédures sont mal appliquées, soit parce que l'appareillage de contrôle ne vise pas directement l'amélioration de la qualité.

Il semble qu'on soit passé d'une logique de moyens à une logique de résultats. La mesure devient l'objectif, ce qui est particulièrement dangereux en recherche où on doit rendre des comptes sur le nombre de communications, de publications, de retombées médiatiques, etc. On en arrive à un point où le contenu importe moins que le nombre et le lieu des publications. En outre, on observe de plus en plus de cas de falsification de la recherche. Les forces extérieures ont-elles un rôle corrompeur? La question se pose.

Dans le mot de clôture du colloque de Liège, Jean-Émile Charlier (Université de Louvain) insistait sur une question fondamentale qui a traversé l'ensemble des échanges : « Est-on dans une logique d'améliorer vraiment la qualité ou dans une logique de réputation? »

Pour la FNEEQ, il est essentiel de prendre en compte l'expérience de l'Europe et des États-Unis et de bien en considérer les dérives afin d'éviter de se lancer dans une avenue qui modifierait de fond en comble nos pratiques, qui ajouterait de la bureaucratie, qui accentuerait la course à la « clientèle » et favoriserait la compétition entre les établissements et qui, en bout de course, aurait peu ou pas du tout d'impact sur la qualité de l'enseignement supérieur. Il vaut mieux, comme on l'a déjà mentionné, bonifier les mécanismes actuels et favoriser une plus grande participation de l'ensemble des acteurs de la communauté universitaire.

2. La contribution des chargées et chargés de cours à la qualité de l'enseignement universitaire

a) Qui sont les chargés de cours?

On estime le nombre de chargés de cours au Québec à près de 13 000 (proportion à peu près égale de femmes et d'hommes), dont environ 11 000 font partie d'un syndicat affilié à la FNEEQ-CSN. La dénomination *chargé de cours* est un terme générique qui inclut d'autres titres d'emploi dont les principaux sont : superviseur de stage, tuteur en formation à distance, chargé d'enseignement, chargé de clinique, chargé de formation pratique, accompagnateur et *coach* en formation musicale, formateur en disciplines pratiques. Ce qui les unit est le fait qu'ils sont tous contractuels, non permanents.

Les chargés de cours ne forment pas un bloc monolithique. Au contraire, ces enseignants proviennent de divers milieux professionnels et ont des expériences et des expertises très variées. La plupart possèdent un diplôme de maîtrise, mais on estime qu'environ 20 % d'entre eux ont une scolarité de doctorat et qu'un autre 20 % ont complété un doctorat ou un post-doctorat. De plus, on évalue que plus de 55 % des chargés de cours présentent une expérience de travail de 15 ans et plus, hors de leur tâche de chargé de cours.

Les chargées et chargés de cours enseignent majoritairement au premier cycle, bien qu'on observe une augmentation de leur présence aux cycles supérieurs. À titre d'exemple, à l'Université du Québec à Chicoutimi, 32 % des séminaires de deuxième cycle et 19 % des séminaires de doctorat sont donnés par des chargés de cours.

Il existe essentiellement deux types de chargés de cours : les «professionnels» et les «chargés de cours de carrière». Tous deux sont appelés à enseigner sporadiquement, selon les besoins des universités. Certains le font depuis trente ans. La principale différence est que les professionnels ont un autre emploi, souvent à temps plein. L'enseignement est pour eux une passion à travers laquelle ils transmettent les rouages internes, une «vision terrain» de leur profession. Ces professionnels, architectes, audiologistes, avocats, ingénieurs, etc. possèdent une

expérience pratique qui complète parfaitement un enseignement plus théorique. La contribution de ces spécialistes est complémentaire à celle des professeurs et certainement un élément clé de la qualité de l'enseignement; elle est essentielle à la formation des étudiants.

De leur côté, les «chargés de cours de carrière» sont des enseignants universitaires qui, à l'instar des professeurs, enseignent, encadrent leurs étudiants, se préoccupent de la pédagogie universitaire. Plusieurs font de la recherche ou de la création, publient, donnent des conférences, sont invités comme panélistes ici et là... bref, contribuent aux *services à la collectivité*.

Qu'ils soient professionnels ou chargés de cours de carrière, la principale différence avec les professeurs réguliers réside au fait que les chargés de cours sont contractuels et que leurs activités autres que l'enseignement sont peu ou pas du tout reconnues.

b) En quoi les chargés de cours contribuent-ils à la qualité de l'enseignement?

Les chargées et chargés de cours sont conscients de leur apport à la formation universitaire, ils y engagent le meilleur de leurs expériences et de leurs connaissances. D'une année à l'autre, ils reviennent enseigner à l'université parce qu'ils aiment transmettre leur savoir et s'enrichissent d'un contact soutenu avec les étudiantes et les étudiants. Ils développent ainsi une réelle passion pour l'enseignement et ont la conviction que l'université a besoin de cette contribution. En quoi les chargés de cours sont-ils qualifiés pour donner une formation universitaire? Ils sont choisis en fonction de leur compétence reconnue ; celle-ci est certifiée par la détention d'un diplôme (maîtrise ou doctorat) et par une expérience professionnelle démontrée. On mesure minutieusement leurs capacités à satisfaire aux exigences pour chacun des cours qui leur sont confiés ; on évalue aussi régulièrement leur prestation d'enseignement.

Les chargés de cours qui participent à la formation pratique sont des professionnels reconnus et actifs dans leur domaine d'activité. Ils sont souvent membres qualifiés d'un ordre professionnel, d'une association professionnelle ou d'une société savante. Ces personnes assurent une

continuité entre le milieu de la pratique et celui de la formation d'une relève bien qualifiée en vue d'une carrière professionnelle. Une large part des chargées et chargés de cours ont cumulé de nombreuses années d'expérience en enseignement universitaire. Ils ont ainsi développé une pédagogie adaptée à leur programme, dont ils connaissent très bien les objectifs et les finalités. Au cours des ans, ils ont rencontré de multiples cohortes d'étudiantes et d'étudiants, et ils sont capables de parer à toutes les difficultés d'apprentissage. Ils sont massivement présents dans presque tous les secteurs disciplinaires, et ce, à la grandeur du territoire du Québec. Ce sont eux qui enseignent dans les régions les plus éloignées, de Povungnituk à Gaspé. Les chargés de cours sont responsables de la mise à jour des connaissances pour les contenus de leurs cours. Ils se tiennent informés des découvertes scientifiques, des nouvelles pratiques, des nouvelles méthodes dans leur domaine d'expertise et leur discipline. Plusieurs participent régulièrement à des colloques et à des congrès de sociétés savantes. Certains interviennent dans les débats publics où leur expertise est requise et reconnue. D'autres publient dans des revues scientifiques ou encore dans des revues de vulgarisation de connaissances et de savoirs pratiques. De plus, il convient de reconnaître que les chargés de cours sont réellement habilités à transmettre une formation en recherche, car ils ont eux-mêmes, lors de leur formation, participé à une recherche reconnue par l'université afin d'obtenir leur diplôme.

Plusieurs sont toujours actifs en matière de recherche, en d'autres lieux liés à leur profession. Certains s'adonnent à la recherche libre ou à la création artistique, en donnant des concerts, des spectacles, en présentant des expositions ou en publiant des écrits littéraires, qui sont bien reçus par la communauté environnante. C'est ainsi que les chargées et chargés de cours maintiennent la qualité de leur enseignement et œuvrent à une formation universitaire de haute qualité. Les étudiantes et les étudiants savent apprécier cette contribution à sa juste valeur. Ils ne font pas toujours une nette différence entre un enseignement donné par un professeur et un autre donné par un chargé de cours. En grande majorité, les étudiants se montrent généralement satisfaits de l'enseignement qu'ils reçoivent lors de leur passage à l'université. Avec l'apport essentiel que constituent leur enseignement et leur expérience professionnelle, les chargées et chargés de

cours participent structurellement à la vie universitaire. Cette implication ne peut que favoriser la réussite scolaire des étudiants qu'ils forment maintenant depuis des dizaines d'années.

Les chargées et chargés de cours revendiquent depuis longtemps leur intégration au sein des établissements. Ils ont obtenu *des programmes d'intégration pédagogique*, qui leur permettent de s'impliquer dans des activités autres que l'enseignement et de contribuer à l'extérieur de la stricte prestation de cours à la réussite des étudiants. Il existe de nombreux exemples du succès de ces programmes. Enfin, réitérons l'importance de l'intégration des chargés de cours dans les structures académiques et institutionnelles, intégration qui leur permet, là où la volonté est présente, de travailler en équipe avec les professeurs et de participer activement à la vie académique de leur secteur.

c) Le lien entre l'enseignement et la recherche

Pour ce qui est du lien entre l'enseignement et la recherche, qui est souvent utilisé comme argument pour justifier « qu'il y a trop de chargés de cours dans les universités », mentionnons seulement que, outre la présence de plus en plus grande des chargés de cours en recherche et en création, qui – rappelons-le – est trop peu connue, il est clair pour la FNEEQ qu'il n'est pas nécessaire d'être actif en recherche pour donner un enseignement de qualité. Comme on l'a déjà mentionné, les chargées et chargés de cours, à l'instar des professeurs réguliers, ont le souci de mettre à jour leurs connaissances et font le nécessaire pour y parvenir.

D'ailleurs, dans un avis publié en 1998, le Conseil supérieur de l'éducation « s'est demandé si la responsabilité d'articuler la recherche à la formation au premier cycle incombe prioritairement aux professeures et professeurs actifs en recherche. »⁴

⁴ Conseil supérieur de l'éducation : *Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles*, Avis à la ministre de l'éducation, avril 1998, p. 10.

Il en concluait que : « Pour le Conseil, il ne fait aucun doute que l'ensemble des personnels enseignants tout entier doit collaborer à tisser des liens entre l'enseignement et la recherche ou la création, et pas seulement les professeurs et professeurs actifs en recherche ou en création. En effet, chacun y contribue à sa mesure et selon sa tâche. Il considère que les professeurs et professeurs qui, à une étape donnée de leur carrière, ne sont pas actifs en recherche ou sont en dehors du cercle de la recherche subventionnée peuvent quand même intégrer la recherche à leur enseignement au premier cycle, lorsque cela est requis. Ils sont tenus de s'informer de l'évolution de la recherche dans leur domaine et de guider les étudiantes et étudiants pour les amener à la fine pointe de la connaissance. Cette contribution est tout aussi pertinente et nécessaire à la formation que celle du professeur ou de la professeure étoile en recherche par ses témoignages de la recherche à partir de ses propres travaux. De plus, tous les membres du personnel enseignant, y compris les chargés et les chargées de cours, doivent participer à ce type d'intégration de la recherche ou de la création à la formation au premier cycle, et cela, qu'ils soient actifs ou non sur le plan de la recherche ou de la création. »⁵

Soyons clairs. Nul ne veut ici nier l'importance de la recherche universitaire, qui est à la source de la création du savoir, mais n'oublions pas que les chercheurs de haut niveau que souhaitent recruter toutes les universités sont d'abord passés par le premier cycle! Se donner les moyens d'assurer la réussite des étudiants de premier cycle permet aussi d'assurer la relève en recherche. Toutefois, il ne faut surtout pas oublier que ce ne sont pas tous les étudiants qui souhaitent entreprendre des études de deuxième et de troisième cycles, et que les aspirants au baccalauréat ont droit à une formation de qualité qui répond à leurs aspirations.

Nous sommes d'avis que pour favoriser le lien entre l'enseignement et la recherche, il faut créer et promouvoir des lieux dynamiques de diffusion de la recherche et de la création au sein des établissements et à l'extérieur de ces derniers. Outre l'intérêt pour les enseignants, les étudiants en seraient les principaux bénéficiaires. De telles initiatives contribueraient sans doute à

⁵ Ibid, p. 28.

susciter un certain éveil intellectuel et, pour certains, un intérêt à la poursuite des études aux deuxième et troisième cycles.

3. Perspectives : poser un regard neuf sur la présence des chargées et chargés de cours

Les chargées et chargés de cours sont présents à l'université depuis toujours et il est difficile d'imaginer l'enseignement supérieur sans leur contribution. En fait, les professionnels des corps reconnus ont été, avec les clercs, les premiers à dispenser l'enseignement universitaire avant les années 1950. L'embauche d'un corps de professeurs réguliers s'est faite ensuite. Évidemment, ces chargés de cours avaient un faux titre de professeur avant que les syndicats ne fassent une différenciation.⁶

On entend souvent que l'embauche des professeurs réguliers réglerait l'ensemble des problèmes dans les universités en plus d'assurer la qualité de l'enseignement. La faille dans cette logique est que les professeurs n'enseignent pas ou enseignent peu au p cycle. Le système actuel pousse les professeurs à faire de la recherche, à publier des articles dans des revues «bien cotées» pour être cités ensuite par d'éminents collègues et ainsi bénéficier des retombées (prestige et fonds de recherche) et contribuer à la réputation des universités, qui veulent être bien classées dans les fameux palmarès internationaux. Et cet état de fait risque d'être exacerbé si le gouvernement va de l'avant avec un processus d'assurance qualité.

Bien que nous reconnaissons le rôle important des professeurs réguliers, nous sommes d'avis que même si les universités n'avaient pas de contraintes budgétaires, elles ne pourraient pas remplacer tous les chargés de cours par des professeurs et ce ne serait d'ailleurs pas à leur avantage de le faire. Pour la FNEEQ, il est essentiel de maintenir la complémentarité des deux groupes d'enseignants, qui contribuent chacun à leur façon à l'atteinte de la mission des universités, et ce, à travers tout le Québec.

⁶ Pour en savoir plus : BIZIER, Hélène-Andrée : *L'Université de Montréal : la quête du savoir*, Édition Libre expression, 1993 et HAMELIN, Jean : *Histoire de l'Université Laval ; les péripéties d'une idée*, PUL, 1995.

Si on veut réellement favoriser l'amélioration de la qualité de l'enseignement, il faut donner aux acteurs en place les moyens de leurs ambitions. Autrement dit, pour les étudiants, des conditions favorables à l'apprentissage et, pour les enseignants, des conditions de travail adéquates (locaux, laboratoires, matériel, bureaux pour recevoir les étudiants, etc.).

Ce n'est pas le statut d'emploi qui importe, mais l'accomplissement des rôles de chacun au sein des établissements. On sait que sur le terrain, tant chez les administrations que chez les étudiants et même chez les collègues professeurs réguliers, le travail des chargées et chargés de cours, sur une base individuelle, est généralement très apprécié. Pourquoi n'ose-t-on pas le dire publiquement et collectivement ? On se contente de laisser un discours ambiant, et infondé, associer, sans que personne n'intervienne, la qualité de l'enseignement au statut de professeur régulier.

Cela saute aux yeux à la lecture du cahier thématique du ministère dans lequel la seule mention des chargés de cours est pour affirmer qu'on doit améliorer «l'équilibre dans la contribution des professeures et professeurs et des chargées et chargés de cours ». (p. 5)

On parle ici de quelque 13 000 personnes, qui contribuent jour après jour à la qualité de l'enseignement partout au Québec. On parle de celles et de ceux qui enseignent aux grands groupes au premier cycle, de celles et de ceux qui se déplacent sur tout le territoire, de Montréal à Povungnituk, de Rouyn aux Îles-de-la-Madeleine. On parle des superviseurs, des tuteurs en formation à distance, qui ont à cœur l'encadrement et la réussite de leurs étudiants, et y travaillent jour après jour.

Pourtant, dans le cahier thématique du ministère, sous la rubrique *Offre et encadrement* (p. 7), on nous informe que «les universités s'appuient sur l'expertise de 9 500 professeures et professeurs de carrière»... Un tel «oubli» du principal corps d'enseignants universitaires est tout simplement méprisant ! La qualité de nos diplômés est garante de la qualité de notre travail !

Dans son rapport final de la *Consultation générale sur les enjeux entourant la qualité, l'accessibilité et le financement des universités au Québec* (juin 2004), La Commission de l'éducation recommandait «que le ministère de

l'Éducation réalise une étude sur la situation des chargés de cours dans les universités, notamment leur place dans les structures universitaires et leurs conditions de travail et que, pour ce faire, il évalue la possibilité de demander l'avis du Conseil supérieur de l'éducation.» Cette recommandation n'a jamais été appliquée et nous croyons, plus que jamais, qu'il serait à propos de faire une telle étude en actualisant le mandat. L'apport essentiel des chargés de cours en complémentarité avec celui des professeurs réguliers pourrait alors être démontré.

En ce qui concerne la FNEEQ, nous avons d'ores et déjà pris la décision de tenir un forum sur la place des chargées et chargés de cours dans les universités, à l'occasion duquel seront notamment étudiés les thèmes de la reconnaissance, de l'intégration pédagogique et institutionnelle, de l'autonomie professionnelle, de la liberté d'enseignement, de la stabilisation des emplois ainsi que de la recherche et de la création.⁷

⁷ La recommandation adoptée se lit ainsi : *que la FNEEQ mandate le comité école et société pour organiser, en étroite collaboration avec le regroupement université, un forum sur la place des chargées et chargés de cours dans les universités à l'occasion duquel pourraient notamment être étudiés les thèmes de la reconnaissance, de l'intégration pédagogique et institutionnelle, de l'autonomie professionnelle, de la liberté d'enseignement, de la stabilisation des emplois ainsi que de la recherche et de la création.*