

# Mutations dans l'enseignement supérieur : regards de l'intérieur<sup>1</sup>

KARINE L'ECUYER

LORS de l'élaboration du présent dossier sur l'éducation supérieure, l'idée d'une table ronde regroupant des professeurES des niveaux universitaire et collégial s'est imposée. En entendant plusieurs d'entre eux et elles parler avec passion, mais aussi avec indignation de l'évolution de leur profession, nous avons cherché à saisir leurs réactions et réflexions afin d'éclairer de leurs expériences concrètes notre vision des mutations contemporaines de l'enseignement postsecondaire.

L'entretien a d'abord porté sur les changements survenus au cours des 30-40 dernières années dans la pratique de la profession enseignante.

Parmi ces changements, ce qui viendra spontanément à l'esprit de Lilia Selhi quand on l'interroge, « c'est la fameuse réforme de l'enseignement collégial qui date des années 1990, la Réforme Robillard ». Cette réforme allait changer fondamentalement l'enseignement au collégial. Un nouvel acteur était né : la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), une créature instituée par une modification à la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel. M<sup>me</sup> Selhi l'aura intimement connue, « pour en avoir fait partie à titre de membre expert visiteur et pour avoir moi-même été évaluée par ladite commission, je l'ai vue comme un véritable tribunal de l'Inquisition ». Bien qu'elle considère que la CEEC est maintenant moins inquisitrice qu'au moment de son implantation, probablement à la suite des levées de boucliers qu'ont suscitées tous les changements imposés, nombreux sont les irritants qui ont demeuré et qui marquent toujours aujourd'hui le travail des professeurES de cégep. « Avec la Réforme sont apparus, et maintenant c'est devenu tout à fait banal et commun, des indicateurs de performance, qui ont tout des outils de contrôle du management. Tous les départements recevaient des statistiques : voici les taux

---

1. Cet article relate une conversation entre Lilia Selhi, retraitée du cégep du Vieux-Montréal où elle enseignait en administration et en techniques administratives; Jean-Guy Loranger, retraité du département des sciences économiques de l'Université de Montréal (UdeM); Georges LeBel, professeur au département des sciences juridiques de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et Donna Mergler, retraitée du département des sciences biologiques de l'UQAM. Cet entretien a eu lieu le 1<sup>er</sup> décembre 2011 et a été dirigé par Philippe Hurteau.

de réussite du réseau, voici les vôtres, comment expliquez-vous les écarts? Et on pondait des textes et des textes pour essayer de justifier les écarts. Ça ne tenait absolument pas compte du milieu socio-économique du cégep. Et depuis cette belle époque, je crois que la plupart des cégeps fonctionnent selon ce modèle. C'est vraiment le management à tous les niveaux. Comme je l'ai souvent dit : ces dernières années, j'ai passé bien plus de temps à étudier ces documents et à rédiger des rapports qu'à faire ce pourquoi j'avais été à l'origine engagée : préparer des cours, encadrer des étudiants, faire des prestations de cours. »

Et à l'université? Georges LeBel insiste sur la spécificité de l'UQAM, une université d'un genre totalement nouveau qui allait à l'encontre du modèle autoritaire des universités traditionnelles. « En 1969, c'est l'arrivée de tous ces étudiants n'ayant pas accès à l'université jusque-là réservée à ceux qui avaient fait le cours classique. Ils sortent massivement du cégep et n'ont aucun débouché : l'université traditionnelle n'a pas de place pour eux ou n'en veut pas. Alors on crée le réseau de l'Université du Québec avec ses constituantes dans toutes les régions. Cela déclenche tout de suite une avalanche de demandes d'admission. Lorsque nous ouvrons le département de sciences juridiques de l'UQAM, il y a 1800 demandes pour 75 places. » D'autres éléments ont favorisé les nombreuses demandes d'étudiantEs désireux de venir étudier à l'UQAM : ce sont les cheminement à temps partiel, les cours offerts en soirée et l'accueil d'étudiantEs sur la base de l'expérience, par exemple des militantEs qui venaient faire un cours de droit. « L'UQAM, c'est une réponse à un phénomène démographique absolument massif, un tsunami. Une classe de gens arrive à l'université avec des exigences différentes des cohortes antérieures, car ils n'ont pas été formés dans le cours classique fondé sur le respect de l'élite, le respect de la hiérarchie et tout ça. Ils ont été formés différemment, dans les cégeps, avec un autre état d'esprit. » L'UQAM crée un modèle d'un tout nouveau genre qu'on peut qualifier d'anti-autoritaire, reposant sur la participation étudiante et la cogestion professeurEs/étudiantEs, à côté des universités traditionnelles qui suivent le modèle classique de ce type d'institution. Mais dans les deux types d'université, à partir des années 1980, on remarque un glissement vers « l'université entreprise ou université rentable », ce que Michel Freitag a bien décrit dans *Le naufrage de l'université*.

Depuis la fin des années 1970, ajoute M. LeBel, s'est installée une « mécanique épouvantable », conséquence de l'instauration de la moyenne cible<sup>1</sup> qui n'aura fait que croître au fil des années : « Tu ne connais pas tes étudiants, tu ne corriges même plus leurs travaux et tu entres dans une mécanique de distan-

1. Georges LeBel explique : « La moyenne cible, c'est le nombre d'étudiants qu'il faut pour qu'on ouvre un groupe-cours. Alors nous, on a commencé avec 25 étudiants, ensuite, c'était 27, l'année d'après c'était 28 et puis, à un moment donné, il fallait que tu aies 40 étudiants dans ta salle et là, on est rendu à 52. S'il n'y a pas 52 étudiants qui s'intéressent à ta matière, le cours n'est pas ouvert. Ce système instaure le contrôle quantitativ de la pédagogie : c'est la demande de la "clientèle" (c'est le vocable utilisé) qui détermine "l'offre" d'enseignement à partir d'une "commande de cours". »

ciation. Les étudiants ne sont plus tes égaux avec lesquels tu partages un projet collectif de pédagogie, mais ils deviennent des sujets, des cruches que tu remplis. » Outre cette nécessité de la moyenne cible, un autre élément plus insidieux modifiera également la donne : « Les exigences des étudiants par rapport à la reconnaissance professionnelle. » Alors que ce n'était pas le cas dans les premières années du département des sciences juridiques, le nombre d'étudiants désireux de passer l'examen du Barreau augmentera constamment, ce qui changera le contenu des cours. « Les étudiants demandaient qu'on leur enseigne les matières du Barreau, tout ce qui n'était pas matière au Barreau était déconsidéré. L'Université n'avait plus à assumer la responsabilité de contrôler les différents cours offerts au programme de sciences juridiques, avec son caractère odieux, il lui suffisait d'exiger qu'il y ait 50 étudiants dans la salle de cours pour que le cours puisse se donner. Si le cours n'appartenait pas au "profil Barreau", il avait des problèmes à recruter les 50 étudiants requis. À partir de ce moment-là, si tu veux donner un enseignement critique sur une matière qui n'intéresse pas la pratique immédiate du droit, tu te bats contre un appareil. Cette volonté de professionnalisation, c'est-à-dire de l'introduction dans l'université des exigences des corporations professionnelles, a été catastrophique. »

La question de la professionnalisation interpelle aussi M<sup>me</sup> Selhi : « La professionnalisation de la formation dans les cégeps a été faite en amont, depuis la fameuse réforme de madame Robillard. Les programmes ont été élaborés à partir d'analyses de situations de travail, d'où on a déduit des compétences. On recevait ensuite la commande du Ministère : « Voici la matrice de compétences, maintenant faites un programme avec ça. » C'était vraiment la visée utilitaire de l'opération. »

Pour Jean-Guy Loranger, le changement en profondeur qui bousculera sa pratique est survenu au cœur de son département, celui des sciences économiques de l'UdeM, au milieu des années 1980. Il y réfère en parlant d'un « virage radical à l'américaine ». Cet économiste hétérodoxe nous parle d'abord de l'euphorisant contexte qui a précédé ce changement. « Je suis arrivé à l'université au moment de la Révolution tranquille, en 1966, c'était une période de grande effervescence politique, sociale, culturelle, religieuse même. C'était très intéressant, enivrant. Il n'y avait pas de pression induite pour se regrouper dans des équipes de recherche. On était assez libres de définir nos propres projets et les "profs" participaient aux débats de société. À cette époque, écrire un livre ou publier un article, c'était à peu près équivalent. La recherche fondamentale était valorisée. Il y avait encore une tolérance vis-à-vis des "profs" **comme moi qui voulaient enseigner des idées complètement différentes de celles qu'on appelle l'orthodoxie dominante.** »

« Cette tolérance, à mon avis, a radicalement changé après 1980, à partir du moment où le département a été pris en charge par le premier professeur venant des universités américaines. Cela a eu des conséquences extrêmement importantes. Parce qu'à partir de ce moment-là, on a voulu valoriser plus la recherche que l'enseignement. L'enseignement, on s'est dit "bof". "Les chargés de cours

peuvent donner ces cours-là de base. Vous autres, les profs, vous pouvez toujours enseigner un cours aux étudiants de premier cycle, mais l'effort doit être mis au niveau des études supérieures, avec des équipes de recherche, avec des étudiants qui vont faire des thèses au niveau de la maîtrise et du doctorat." Au début, le département s'était montré très libéral ; on tolérait un marxiste de service, on m'avait donné un séminaire au niveau gradué et un cours au premier cycle. Mais à partir de 1986, on m'a fait comprendre qu'au niveau gradué, ce n'était plus tellement à la mode d'enseigner Monnaie et Capital parce que les étudiants ne se retrouvaient pas très bien là-dedans, mais aussi parce que ça concurrençait d'autres séminaires plus orthodoxes. On a donc supprimé le cours et à partir de ce moment-là, on a commencé à vouloir me donner davantage de cours de base. On m'a dit : "Toi tu es un prof capable de donner des cours de base, tu as une bonne formation, etc." Mais c'était aussi pour établir un certain équilibre par rapport au nombre de chargés de cours, car on essayait de dégager les "bons profs" de l'enseignement de base du baccalauréat pour les concentrer sur des projets de recherche pour lesquels ils avaient des subventions, etc. Et moi, comme j'étais un peu une pomme pourrie là-dedans, je pouvais difficilement m'intégrer à des équipes de recherche dominées par l'orthodoxie néolibérale. J'étais un peu le laissé pour compte dans tout ça. »

M. Loranger poursuit : « C'était une rupture de mon contrat à l'embauche parce je devais enseigner aux premier, deuxième et même au troisième cycle. Et là, ils ont dit : "Contente-toi de ça. Et si tu as envie de partir, on va ouvrir la porte et on va te dire un gros merci". »

Et de là nous glissons vers la question de la recherche, l'incontournable thème lorsqu'il est question des mutations de l'enseignement supérieur. « Au moment où je suis arrivé à l'université à la fin des années 1960, c'était l'enseignement qui était le principal critère parce que la recherche, on en faisait encore très peu dans notre domaine. On écrivait un bouquin de temps en temps, mais ce n'était pas encore vraiment structuré dans un cadre organisationnel contraignant. Aujourd'hui, ça fonctionne uniquement avec des équipes de recherche qui sont orientées par les organismes subventionnaires. Ceux-ci favorisent davantage une recherche appliquée à un thème qu'une recherche fondamentale, explique Jean-Guy Loranger. À partir du moment où le département a pris "le virage à l'américaine", la pression du *publish or perish* est devenue très forte. Bien sûr, l'enseignement demeure important, mais ce n'est plus la condition essentielle de la fonction professorale. C'est bien plus vos publications dans des grandes revues qui vont vous permettre d'avoir une promotion, nous répétait le directeur du département. » Georges LeBel témoigne également en ce sens : « Ce qu'on fait maintenant de façon aberrante, c'est d'insister auprès des jeunes professeurs pour qu'ils fassent des demandes de subventions et qu'ils se livrent à des productions de recherche. J'ai vu des professeurs qui font des dépressions parce que l'évaluation s'en vient, qu'ils n'ont pas publié le seuil requis de cinq articles dans des revues avec arbitre et qu'ils ont peur de ne pas avoir leur promotion... »

Sur les stratégies à adopter devant cette pression institutionnelle pour la recherche, Donna Mergler et Georges LeBel ont opté pour des voies très différentes. M<sup>me</sup> Mergler répétera à maintes reprises au cours de l'entretien que l'objectif qui a guidé sa pratique et celle de CINBIOSE<sup>1</sup>, le centre de recherche qu'elle a fondé en 1986 avec Karen Messing, est de « vraiment faire la science autrement ». Et pour relever ce défi, « on a fait le pari, contre d'autres, qu'il fallait, si on voulait faire la science autrement, inscrire notre nom dans la grande science et donc entrer en compétition avec les partisans de la science courante. Ça veut dire que tu as besoin de subventions pour te procurer de l'équipement, engager du monde, te déplacer, etc. » M. LeBel, quant à lui, ne voulait plus être contraint de gérer ces subventions : « Moi, j'en ai retourné une [subvention] quand je me suis rendu compte que j'étais rendu avec cinq assistants et que je ne faisais que de la gestion de personnel. Je ne faisais plus la recherche qui était utile à la société québécoise. J'ai dit non à la recherche subventionnée, à la recherche effrénée de fric. Mais je n'ai pas arrêté de faire de la recherche ! » Pour ne pas « finir par faire toute l'administration », la stratégie employée par M<sup>me</sup> Mergler fut la suivante : « On a formé un petit centre de recherche, on a mis une partie de notre argent ensemble pour avoir une agente administrative à nous, une secrétaire à nous, quelqu'un qui s'occupait des budgets. Avec CINBIOSE, ça nous permettait de fonctionner, de faire des recherches, d'avoir du temps avec nos étudiants... » Soulignant la création de multiples chaires financées par des entreprises privées, M. LeBel fait remarquer « que l'université n'est plus au service de la société, mais au service de ceux qui ont de l'argent ».

Et au cégep ? « La recherche au collégial, ce n'est pas une fonction imposée, nous explique M<sup>me</sup> Selhi. Ça fait partie d'un volet particulier de la tâche, ce qu'on appelle le volet III, pour ceux qui veulent en faire. Si le projet est accepté, les professeurES vont bénéficier d'un dégrèvement de cours pour le prendre en charge. C'est vraiment laissé à l'appréciation des enseignantES. Quand j'entends mes collègues des universités en parler, ça n'a pas du tout la même ampleur ! »

Le portrait n'est pas joyeux. Par rapport à tous ces changements qui bousculent l'éducation supérieure, n'y a-t-il pas des résistances qui émergent ? M<sup>me</sup> Selhi nous raconte : « Je viens d'un département où, quand j'ai quitté, en janvier 2011, je pense que 60 % des professeurES avaient moins de cinq ans d'ancienneté. Ils n'ont rien connu d'autre. Ils arrivent, et on leur dit : "Ça, ce sont les outils de travail" ... c'est comme ça, c'est comme ça ! » Ils rentrent dans le moule. Je me suis retrouvée pas seule, mais très marginalisée dans mon département. Enfin, j'estimais que j'avais un certain devoir de résistance, mais j'étais de plus en plus minoritaire. À un moment donné, j'ai eu l'impression de radoter. Et c'est là que j'ai commencé à être particulièrement malheureuse. Malheureuse dans la mesure où c'est un métier que j'ai adoré exercer et que j'aime toujours beaucoup. »

M. LeBel dresse un portrait de ce qui se passe après l'embauche d'un nouveau professeur à l'UQAM : « On vient d'embaucher cinq professeurs. Les

1. Centre de recherche sur les interactions biologiques entre la santé et l'environnement (CINBIOSE), <[www.cinbiose.uqam.ca/cinbiose/historique.html](http://www.cinbiose.uqam.ca/cinbiose/historique.html)>.

patrons les ont pris pendant trois fins de semaine pour leur expliquer comment faire des demandes de recherche, comment structurer la recherche, comment diriger des assistants et comment s'organiser pour se faire publier... Alors, quand ils sont placés dans cette situation, ils se disent : « Si je veux performer, si je veux être bien évalué, il faut que je produise selon le modèle traditionnel de la recherche. » Et M<sup>me</sup> Mergler, pour sa part, a constaté que « plus le département grandissait, plus la vision du département changeait et plus le groupe qu'on peut appeler "le groupe progressiste" ou pour moi le groupe qui voulait faire la science autrement, devenait minoritaire ».

Nous nous laissons sur une réflexion partagée par nos quatre intervenantes et intervenants que Jean-Guy Loranger exprime ainsi : « Le changement, il va venir de la base, c'est-à-dire des nouvelles générations. Il faudrait que les étudiants [de tous les niveaux] aient une mentalité complètement nouvelle. Qu'ils arrivent avec des exigences précises qu'ils imposent. Et qu'on ne fasse pas juste en parler, mais qu'on passe à l'action... une grosse commande pour les nouvelles générations! » Et M<sup>me</sup> Selhi d'ajouter : « Dans un contexte de néolibéralisme triomphant tous azimuts, les valeurs sont des valeurs de performance et ça se reflète sur notre travail quotidien. Est-ce que ça va rester ainsi, est-ce que ça va évoluer différemment? Ce sera à l'image de toute la société. »

Certes, les obstacles sont nombreux, les éléments auxquels opposer de la résistance et la bourrasque de droite n'épargnent pas nos institutions d'enseignement supérieur. Le portrait dressé en ce premier décembre était plutôt sombre. Mais certains éléments sont encourageants. Au moment où je transcrivais cet enregistrement pour en livrer des extraits dans cet article, j'ai reçu un courriel de mon amie Flavie Achard. Elle m'envoyait une lettre qu'elle avait écrite pour les membres de son département, celui de biologie au cégep Montmorency, qu'elle quittait pour la retraite. « Je suis la dernière de la première génération de profs de biologie à partir, mais je suis rassurée : la relève est là, enthousiaste et guidée par des valeurs très semblables à celles qui nous ont permis de construire le département : la préoccupation des étudiantes et des étudiants, la mise à jour de nos connaissances, la défense de l'autonomie professionnelle à l'intérieur du collectif de travail que représente le département, la place de la biologie dans les programmes collégiaux, la préoccupation de l'environnement et plein d'autres valeurs comme l'équité et la démocratie. » Et au moment d'écrire ces lignes, un large collectif de professeurEs se mettait en place, « Profs contre la hausse », pour « appuyer les étudiantEs en grève dans leur défense démocratique de l'accessibilité aux études universitaires et dans leur opposition justifiée à la marchandisation de l'éducation<sup>1</sup> ». Ces exemples, parmi tant d'autres, permettent de croire que la partie n'est pas perdue.

1. Profs contre la hausse, *Manifeste des professeurs contre la hausse*, 15 mars 2012, <<http://profscontrelahausse.org/petitions-et-lettres-ouvertes/manifeste-des-professeurs-contre-la-hausse/>>.