
Rapports enseignement recherche : équilibre rompu ?

Yves Roby
Département d'histoire
Université Laval

« L'université Laval, affirme le recteur Larkin Kerwin, le 8 décembre 1971, au colloque organisé par l'APUL sur la charge professorale, demeure une université essentiellement du premier cycle » (1972 : 35). Les professeurs Léon Dion et Jean-Guy Paquet soulignent pour leur part que, « dans les faits, elle considère avant tout le professeur comme un faiseur de cours » (Dion, 1971 : 96) et la recherche comme une activité marginale (Paquet, 1972 : 29). Sur les 1 100 professeurs de l'Université, poursuit le recteur Kerwin, il n'y en a environ que 400 qui dirigent des thèses de deuxième et troisième cycles, en plus de leur tâche normale au premier cycle ; cette situation est injuste. Pour en arriver à une répartition plus équitable des tâches, il faut briser « cette tradition du premier cycle » (Kerwin, 1972 : 35). Pour éviter la démotivation des professeurs les plus actifs en recherche, certains suggèrent qu'on comptabilise les activités de recherche et de direction de thèse et qu'on en tienne compte lors de l'attribution annuelle des tâches, d'autres demandent qu'on crée un véritable statut de « professeur-chercheur » équivalant à celui de « professeur-enseignant ». Ces professeurs-chercheurs devraient, pendant une certaine période, « se consacrer avant tout à la recherche, ... participer à l'enseignement aux 2^{ème} et 3^{ème} cycles uniquement et éviter le plus possible les travaux d'administration, d'encadrement d'étudiants du 1^{er} cycle et de comités » (Paquet, 1971 : 54). Certaines rumeurs laissent enfin

croire à la volonté des autorités de récompenser le « mérite » de ceux qui travaillent plus que les autres en augmentant leurs traitements ou d'accroître à sept heures par semaine la tâche d'enseignement au premier cycle de ceux qui sont peu ou pas actifs en recherche.

Ces opinions ne manquent pas d'inquiéter des professeurs qui, tout en souhaitant que l'Université accorde une place plus importante à la recherche et aux études de deuxième et de troisième cycles, veulent éviter que cela ne se fasse au détriment de la qualité des études de premier cycle. À leurs yeux, même l'enseignement de premier cycle doit s'appuyer sur une intense activité de recherche. « En raison du type de formation intellectuelle qui doit être dispensé à l'Université, les professeurs Réal Tremblay et André Côté (1973 : 16) allèguent en effet, qu'aucun enseignement universitaire digne de ce nom ne peut exister sans recherche ». Pour que l'Université Laval puisse prétendre à l'excellence, ces professeurs reconnaissent qu'elle doit valoriser davantage la fonction recherche. Elle doit s'engager résolument dans cette voie, mais avec prudence, afin que la revalorisation de la recherche n'entraîne pas une dévalorisation de l'enseignement.

En m'appuyant sur l'exemple de la Faculté des lettres, j'entends montrer que, 25 ans plus tard, les efforts consentis pour assurer le développement de la recherche et des études de deuxième et de troisième cycles se soldent par un très grand succès. Tous les indicateurs le confirment. Mais l'équilibre atteint entre les fonctions recherche et enseignement reste fragile. Déjà, croient certains, la priorité accordée aux activités de recherche et aux études avancées a engendré une dévalorisation de l'enseignement du premier cycle.

Aujourd'hui comme hier toutefois, il semblerait que la surcharge, la fatigue ou la démotivation guettent les professeurs les plus actifs (Université Laval, 1992 : 13). Même si des progrès ont été réalisés, le problème de l'équité dans la répartition des tâches n'est pas résolu. Il est peut-être même plus sérieux qu'il y a 25 ans. Il est inquiétant de constater par ailleurs que certaines des mesures envisagées pour régler la question pourraient amener une rupture de l'équilibre fragile atteint entre les fonctions recherche et enseignement évoqué plus haut.

UN BRIN D'HISTOIRE

Au début des années 1970, les études de deuxième et de troisième cycles occupent une place marginale à la Faculté des lettres. Certes, elle offre des programmes de maîtrise et de doctorat dans plusieurs domaines, mais les exigences se limitent le plus souvent à la rédaction d'une thèse. Si certains de ses professeurs sont des savants de grande réputation, il faut bien reconnaître que beaucoup d'autres n'ont pas la préparation voulue pour encadrer des étudiants de deuxième et de troisième cycles. En 1971, seulement 71 des 154 professeurs rattachés à la Faculté ont un doctorat ; 15 sur 25 dans le cas des titulaires (CÉAR, 1975 : 2). Certains des professeurs recrutés pour faire face à l'arrivée massive des étudiants de premier cycle ont fait carrière au niveau collégial, et plusieurs, parmi les plus jeunes, ont été embauchés avant d'avoir terminé leurs études de doctorat.

Tous les professeurs reconnaissent que la recherche est nécessaire et personne n'ose affirmer qu'il n'en fait pas. Il faut pourtant admettre – aucune mesure n'est possible – que plusieurs en font peu ou pas. Certains prétendent ne pas avoir le temps, d'autres sont bien prêts d'avouer qu'ils n'en ont pas le goût. En dehors de leur thèse, ceux qui ont été embauchés avant d'avoir terminé leurs études n'ont aucun moment à consacrer à la recherche.

Pour briser « cette tradition du premier cycle », pour reprendre l'expression du recteur Kerwin, une tâche colossale attend les autorités de la Faculté. Elles s'y attaquent avec beaucoup d'enthousiasme.

Le vice-décanat à la recherche, dont Jean Hamelin fut titulaire de 1969 à 1971, renommé le vice-décanat aux études avancées et à la recherche après la réforme de 1971, est l'artisan principal de cette transformation. Le vice-doyen s'appuie sur la Commission des études avancées et de la recherche (CÉAR) qui joue un rôle remarquable de réflexion, d'animation et d'action. Durant toutes ces années, par ailleurs, la Faculté des lettres profite des travaux créateurs de la Commission de la recherche établie en 1969, des initiatives éclairées du vice-rectorat à la recherche, du dynamisme de

l'École des gradués réorganisée en une direction générale des programmes de deuxième et de troisième cycles après 1971 et du rôle d'animation exceptionnel que jouent les colloques de l'APUL entre 1967 et 1973 ainsi que le Comité de développement de la planification de l'enseignement et de la recherche, présidé par le vice-recteur Lorenzo Roy.

Toute la réforme est centrée sur l'étudiant. Pour attirer les meilleurs et leur donner une formation de qualité supérieure, deux choses paraissent essentielles : des programmes rénovés et un corps professoral de grande qualité. Sans vouloir minimiser le rôle joué par la CÉAR et les comités de programme dans l'élaboration de nouveaux programmes, l'évaluation et la réforme de ceux qui existent déjà, j'insisterai sur les efforts pour transformer le corps professoral.

La Faculté des lettres, pense-t-on, n'atteindra l'excellence aux deuxième et troisième cycles que si ses professeurs sont des maîtres reconnus dans leur discipline respective. « Les qualités idéales du directeur de thèse, lit-on dans un document préparé par la CÉAR et publié dans *Recherche – Information*, le 12 février 1971, sont : une formation scientifique poussée, une vaste expérience de la recherche, une érudition étendue, un esprit original et critique, une habileté à communiquer sa science et son enthousiasme »¹. Force nous est de reconnaître que plusieurs des professeurs de la Faculté des lettres d'alors ne correspondent pas à cet idéal. D'après la liste des professeurs habilités à enseigner et à diriger des étudiants aux deuxième et troisième cycles, dressée par la Faculté à la demande de l'École des gradués, en 1975, 128 professeurs sur 172 sont habilités à travailler à la maîtrise et 94 au doctorat. Dans l'octroi de l'habilitation, la Faculté tient compte notamment du doctorat ou de son équivalent. Afin d'améliorer la situation, les autorités de la Faculté incitent les professeurs embauchés avant d'avoir obtenu leur doctorat à terminer la rédaction de leur thèse dans les meilleurs délais. À cette fin, elles invitent les départements à les aider par des aménagements d'horaire, l'allègement des tâches administratives et autres moyens jugés utiles. Dès 1975, par ailleurs, la Faculté presse ses départements d'appliquer avec empressement les recomman-

1. Reproduit dans CÉAR, 1975 : 5.

dations concernant l'organisation de la recherche à l'Université, approuvées par le Conseil universitaire en mars de la même année. En particulier, elle demande que la création et l'attribution des postes de professeur soient faites en tenant compte de façon prioritaire des activités de recherche prévues dans les plans de développement des unités et que les professeurs recrutés soient des chercheurs ayant aussi des aptitudes pour assurer un enseignement de qualité à tous les cycles. Les résultats sont impressionnants et rapides. Dès l'année universitaire 1975-1976, 96 professeurs sur 161 ont leur doctorat, une augmentation de 13,1 % par rapport à l'année 1971-1972. Ce pourcentage ne fera qu'augmenter par la suite.

Les statistiques concernant la direction de recherche ne doivent pas faire illusion. Que 128 professeurs sur 172 soient habilités à diriger des thèses de maîtrise et 94 de doctorat, cela peut sembler beaucoup. Mais dans les faits, plusieurs professeurs n'encadrent aucun étudiant tandis que quelques-uns en dirigent 10, 15 et 20. La Faculté des lettres aimerait bien que les étudiants se répartissent plus équitablement entre les professeurs habilités ; la relation professeur-étudiant n'en serait que plus profitable. Elle prend certaines initiatives pour améliorer la situation. À tous les professeurs, elle rappelle que l'habilitation comporte des responsabilités et qu'en conséquence ils doivent préparer des projets de recherche dans le ou les domaines dont ils ont la responsabilité, des projets qui pourraient encadrer des étudiants et engendrer des thèses. Pour éviter, par ailleurs, que les nouveaux professeurs ne se consacrent tout entier aux tâches parfois écrasantes du premier cycle et pour les amener à accroître leurs activités de recherche et d'enseignement aux deuxième et troisième cycles, elle adopte diverses mesures comme l'allègement de la tâche d'enseignement au premier cycle, l'octroi de fonds de recherche du Budget spécial de la recherche (BSR), etc. Afin que tous les professeurs s'engagent plus à fond dans les études avancées et par souci d'équité envers les professeurs qui dirigent un grand nombre d'étudiants à la maîtrise et au doctorat, en décembre 1975, le Conseil de la Faculté invite les départements à comptabiliser dans les plus brefs délais la direction de thèse dans la tâche professorale.

Avant tout, la Faculté des lettres croit que la promotion des études avancées passe par la valorisation de la recherche. Elle soutient que des professeurs qui ne sont pas activement engagés dans des activités de recherche et qui ne sont pas à la fine pointe de leur discipline font de piètres directeurs de thèse.

Si l'on se fie au *Rapport du groupe de travail de l'Université Laval soumis à la Commission sur les études avancées dans les humanités et les sciences sociales* [Commission Healy] (Hamelin et al., 1975), la recherche dans les sciences humaines est surtout « une entreprise individuelle », peu ou pas subventionnée. « La recherche dans les sciences humaines, y lit-on, est comme un iceberg : les projets subventionnés qui en sont les parties visibles sont beaucoup moins nombreux que les projets non subventionnés qui en constituent la partie submergée » (p. 35, 32). On peut présumer que telle était aussi la situation à la Faculté des lettres au début des années 1970. Le regroupement des chercheurs apparaît comme une voie plus prometteuse et la Faculté en prend résolument le parti. « Il stimule l'activité créatrice des chercheurs [...], il facilite la gestion de la recherche et permet à des chercheurs de bénéficier à des coûts raisonnables d'un équipement et de services de meilleure qualité. Il encadre les étudiants en les mettant à même de profiter de la compétence de plusieurs professeurs [...] et en les introduisant dans un carrefour d'échanges » (p. 63). Les équipes de chercheurs ont besoin d'une infrastructure de recherche, c'est-à-dire de locaux aptes à créer des « milieux scientifiques susceptibles d'encadrer des étudiants, de les inciter au travail et de les stimuler » (p. 71), d'appareils, de personnel de soutien et de professionnels. La Faculté investit des sommes et des énergies considérables pour permettre l'émergence de tels groupes de recherche et les doter d'une infrastructure adéquate. Au fil des ans, tous les postes budgétaires du BSR sont utilisés pour permettre leur développement et le rayonnement de leurs activités scientifiques.

La Faculté ne saurait assumer tous les coûts de la recherche. Elle invite donc instamment les professeurs – elle aimerait que tous le fassent – à faire appel aux organismes subventionnaires. C'est qu'elle attribue à la recherche subventionnée des vertus très grandes. Elle permet des projets susceptibles d'encadrer des étudiants et

d'engendrer des thèses, fournit des ressources financières aux étudiants pour la poursuite de leurs travaux, facilite aux chercheurs l'accès aux réseaux scientifiques nationaux et internationaux et assure ainsi le rayonnement de l'institution. Ici encore, le BSR fut constamment mis à contribution.

En quelque 25 ans, le choix en faveur des études avancées et de la recherche et les investissements dans une infrastructure se traduisent par un remarquable succès. Certains indices, retenus à titre d'exemples, le confirment. En 1994, 88,2 % des professeurs rattachés à la Faculté des lettres ont un doctorat (157 sur 178) comparativement à 46,1 % (71 sur 154) en 1971. Ce pourcentage atteint 100 % quant aux professeurs adjoints. De 1969 à 1991, le montant total des subventions et des contrats est passé d'environ 500 000 \$ à 4 569 113 \$. Cette progression est due en grande partie aux chercheurs regroupés dans des équipes, laboratoires et centres de recherche. Les publications de livres ou d'articles de fond témoignent, par ailleurs, du dynamisme en recherche des professeurs qui font de la recherche individuelle, dite peu ou pas subventionnée. On peut dire sans exagérer que les professeurs qui font peu ou pas de recherche apparaissent de plus en plus comme des exceptions. Tous ces progrès ont des retombées directes sur la qualité de l'encadrement des étudiants et des étudiantes de deuxième et de troisième cycles. Les statistiques sur la diplomation en témoignent. En 1990, 141 étudiants obtenaient leur maîtrise et 43, leur doctorat contre respectivement 29 et 15 en 1970.

À quel prix ces progrès ont-ils été réalisés ? Certains estiment que la priorité accordée aux activités de recherche et aux études avancées a engendré une dévalorisation de l'enseignement du premier cycle, tandis que d'autres croient qu'elle impose un régime de travail exténuant à l'ensemble des professeurs. Qu'en est-il exactement ? Il est temps après 25 ans de s'interroger sur les conséquences de nos choix.

CONSÉQUENCES NON VOULUES, IMPRÉVUES, PRÉVISIBLES

Démotivation et perte d'intérêt pour l'enseignement

Tous les intervenants reconnaissent que, dans une université comme la nôtre, l'enseignement et la recherche ne sauraient être dissociés. « L'Université, lit-on dans le *Plan directeur 1992-1997. Volet institutionnel* (Université Laval, 1992 : 36), n'est pas une organisation où certains se consacrent uniquement à la recherche, d'autres à l'enseignement et d'autres au service à la collectivité. Le rôle et la tâche du professeur doivent plutôt se concevoir comme ceux d'un formateur par la recherche. L'osmose entre l'enseignement et la recherche fait du professeur d'université un type de professionnel unique dont on ne trouve l'équivalent dans aucune autre organisation. » Voilà pourquoi on parle toujours de l'équilibre entre les fonctions d'enseignement et de recherche comme d'un idéal à atteindre. Cet idéal existe-t-il, a-t-il jamais existé ?

En 1971, le professeur Léon Dion, selon qui, l'Université, dans les faits, considérait avant tout le professeur comme un faiseur de cours, plaidait pour une modification des normes de recrutement et de promotion (Paquet, 1971 : 53-54). Il a été entendu. Quelque 25 ans plus tard, la situation paraît radicalement transformée. Un grand nombre de professeurs sont convaincus que l'Université valorise dorénavant beaucoup plus la recherche que l'enseignement. L'Université reconnaît qu'il y a un malaise. La priorité accordée à la recherche et aux études avancées au cours des dernières années, qui s'explique par le rattrapage important qu'il fallait et qu'il faut encore effectuer en ce domaine, a engendré chez certains « la perception d'une certaine dévalorisation de l'enseignement » (Université Laval, 1992 : 13). Cette perception, car il s'agit effectivement d'une perception, démotive bien des professeurs chevronnés et pourrait conduire les plus jeunes à négliger l'enseignement.

Il y a de la frustration chez certains professeurs qui, sans renoncer à la recherche, ont investi considérablement dans la formation des étudiants de premier cycle. Ils déplorent que le fait d'enseigner année après année à des classes de plus de 200 étudiants passe quasi inaperçu, alors que l'obtention d'un prix littéraire ou d'une

subvention importante, la publication d'un livre attendu fassent la une au *Fil des événements* et soient soulignées avec chaleur par les autorités. Si la recherche, avec l'administration peut-être, reste la voie royale qui mène au prestige, aux honneurs et au pouvoir, il ne faudra pas s'étonner de voir l'enseignement perdre quelques-uns de ses plus ardents serviteurs.

La survalorisation de la recherche pourrait avoir sur le comportement des jeunes professeurs des conséquences autrement plus sérieuses. On lit dans le *Plan directeur 1992-1997* de la Faculté des lettres (1992 : 17) que « dans la carrière du professeur la fonction enseignement n'est pas suffisamment reconnue dans les critères de promotion ». Le nouveau professeur ne met guère de temps à s'en convaincre. Dans le processus de sélection qu'il a franchi avec succès, il a bien vu que l'on a scruté ses qualités de chercheur avec plus de soin que son aptitude à enseigner. Pour faciliter son démarrage en recherche, l'Université lui offre un budget spécial et dans certaines unités – c'est le cas en histoire – on diminue sa tâche d'enseignement la première année. Il lui est impossible de se méprendre sur l'insistance avec laquelle on l'invite à présenter des demandes de subvention auprès des grands organismes subventionnaires. Enfin, il apprend que c'est principalement par ses activités de recherche qu'il se verra accorder la permanence. Faut-il s'étonner dès lors que, pour étoffer son curriculum vitæ, il ait la tentation d'accorder plus d'importance à la fonction recherche qu'à la fonction enseignement.

Pour participer activement à la course aux subventions, pour publier vite et beaucoup et pénétrer les réseaux scientifiques, il aura tendance – ses journées n'ayant que 24 heures – à fuir les tâches administratives un peu lourdes, à éviter l'enseignement aux grands groupes et, ce qui est infiniment plus grave, à consacrer moins de temps à la préparation de ses cours, à leur mise à jour et à l'encadrement des étudiants. Inévitablement, ce comportement amènera la rupture de l'équilibre nécessaire entre les fonctions recherche et enseignement.

Surcharge, fatigue et démotivation

La tâche du professeur d'université – la plupart d'entre nous en conviendront facilement – est emballante mais exténuante. J'ajouterais pour ma part que cette tâche est beaucoup plus lourde aujourd'hui qu'il y a 25 ou 30 ans. Tout d'abord parce que notre besogne au premier cycle s'est accrue sensiblement. Ainsi, il y a 30 ans, on me demandait 5 heures de présence hebdomadaire en classe pendant 13 semaines contre 6 heures par semaine aujourd'hui, mais durant 15 semaines. La préparation de plans de cours élaborés, l'évaluation continue, donc multiple, l'augmentation du nombre d'étudiants ont accru ma charge. Surtout l'évolution rapide de la discipline historique, l'éclatement du discours scientifique ont rendu la préparation de mes cours et leur mise à jour beaucoup plus onéreuse. Si la tâche des professeurs est plus écrasante, c'est ensuite parce que la plupart d'entre eux font maintenant de la recherche. Comme je l'écrivais plus haut, le nombre de professeurs qui, aujourd'hui, font peu ou pas de recherche diminue progressivement et, avant longtemps, ils seront l'exception.

L'Université semble reconnaître ce fait. Ainsi, après avoir rappelé que le développement accéléré de la fonction recherche « survient en même temps qu'une forte croissance et une diversification des populations étudiantes et dans le contexte d'une croissance trop lente des ressources professorales disponibles, tant pour l'enseignement que pour la recherche », les auteurs du *Plan directeur 1992-1997* concluent qu'on « assiste à une surcharge, à une fatigue ou à une démotivation des professeurs » (Université Laval, 1992 : 13). Toutefois, si je décède correctement le discours que tient l'Université dans son *Plan directeur*, il y aurait surcharge et fatigue des professeurs les plus actifs en recherche, puisqu'ils doivent réaliser leurs activités de recherche une fois satisfaites les exigences de l'enseignement et de l'administration ; il y aurait démotivation pour « ceux que leurs aptitudes et leurs goûts portent à consacrer plus de temps à la gestion des programmes de formation, au développement de la pédagogie ou à la mise sur pied de nouveaux enseignements », parce qu'ils perçoivent dans la priorité accordée à la recherche « une certaine dévalorisation de l'enseignement »

(p. 13). Pour atténuer la surcharge et la fatigue des uns, l'Université envisage un partage plus équitable des tâches en s'inspirant notamment d'une approche de modulation des tâches ; elle croit contrer la démotivation des autres en valorisant la fonction enseignement.

Cette analyse sous-tend les choix de l'administration – certains ne sont encore qu'annoncés – et alimente des discours qui divisent profondément les professeurs entre eux. Je m'explique.

Hiéarchisation des professeurs

Rechercher l'osmose entre la recherche et l'enseignement ne signifie pas qu'on veuille diviser la tâche du professeur en trois parties égales. Personne ne le demande. Mais cela signifie qu'il faut tenir mordicus à ce que chaque professeur consacre une part appréciable de son temps à chacune de ces fonctions. Est-ce le cas ?

Pour des raisons éminemment valables, l'Université a, depuis nombre d'années, opté en faveur du regroupement des chercheurs et privilégié la recherche subventionnée. Il faut avoir l'honnêteté de reconnaître que ce choix a généré des résultats impressionnants tant en ce qui concerne la recherche que les études de deuxième et de troisième cycles. Dans leurs plans directeurs 1992-1997, l'Université (1992 : 29-30) et la Faculté des lettres (1992 : 27) ont décidé de maintenir le cap. Même si cette dernière reconnaît qu'elle doit, pour une part, son dynamisme remarquable en recherche aux chercheurs individuels, subventionnés ou non, tous les postes budgétaires du BSR seront, en 1994-1995, exclusivement utilisés pour consolider ses centres de recherche et appuyer la recherche subventionnée.

Ici comme ailleurs dans le monde universitaire, cela crée un malaise et nourrit une perception que d'aucuns jugeront sans doute exagérée. Benoît Beucage (1994 : 14), professeur d'histoire à l'Université du Québec à Rimouski, soulignant que nous sommes peut-être en train d'assister à la dévalorisation de la recherche individuelle et du concept de recherche dite « libre », écrit : « On voudrait nous convaincre que le véritable chercheur aujourd'hui, pour ne pas dire le seul, c'est le chef d'une équipe, de préférence

interdisciplinaire, largement subventionnée, œuvrant dans des secteurs dits « stratégiques » et dont les résultats de recherche voyagent internationalement dans des circuits particulièrement réservés. » N'est-on pas en voie de convaincre certains collègues, qui se reconnaissent dans ce portrait, qu'ils appartiennent à une sorte d'élite ? Le discours que plusieurs nous tiennent pourrait le laisser croire.

Les chercheurs, membres d'équipes, qui sont engagés dans des projets de grande envergure, régulièrement et largement subventionnés, se glorifient, à juste titre, du montant de leurs subventions, de leurs activités de recherche et de leur engagement dans l'encadrement des étudiants de maîtrise et de doctorat. Plusieurs soutiennent que l'Université leur demande trop, les exploite, en exigeant d'eux qu'ils consacrent une part trop importante de leurs énergies à l'enseignement au premier cycle. Certains croient même qu'on exploite mal leur talent et qu'on risque d'émousser leur enthousiasme pour la recherche en les affectant à la formation d'étudiants de premier cycle trop nombreux, mal préparés et qui progressent péniblement. Ces chercheurs allèguent, par ailleurs, que l'Université favorise indûment les professeurs qui font de la recherche individuelle et non subventionnée en faisant preuve de laxisme dans l'évaluation de leurs activités de recherche. Ils déplorent que ces derniers ne soient pas soumis à une procédure d'évaluation formelle alors qu'eux-mêmes sont évalués plusieurs fois par année à l'occasion de leurs demandes de subvention et de la présentation de leurs manuscrits.

Si l'université évaluait avec plus de rigueur la performance en recherche de ces professeurs, elle découvrirait peut-être, laissent-ils entendre, que bon nombre parmi eux font peu ou pas de recherche. Par contre, elle constaterait que la majorité d'entre eux, en raison de leurs goûts et de leurs aptitudes, investissent un temps considérable dans l'enseignement. Elle se rendrait compte aussi que la démotivation les guette. Frustrés par un discours officiel qui met l'accent sur la recherche, ajoute-t-on, « les professeurs les plus performants et les plus dévoués auprès des étudiants ont peine à faire reconnaître leurs mérites publiquement tandis que les enseignants les moins bons et les moins disponibles sont le plus souvent à l'abri de toute sanction » (Commission de la recherche, 1992 : 18). Pour contrer cette

frustration et cette démotivation ne faut-il pas valoriser davantage leur contribution à l'enseignement ?

Ce discours ressemble grandement à celui que tiennent les autorités. Tout en reconnaissant que dans la tâche du professeur il ne saurait être question de dissocier l'enseignement de la recherche, elles affirment que cela « n'exclut pas la possibilité de spécialisation ou d'évolution de cette tâche en fonction des circonstances et des aptitudes... Il importe avant tout d'assurer que chacun donne sa pleine mesure dans la réalisation de la mission de l'Université » (Université Laval, 1992 : 36). « Il ne devrait pas vraiment y avoir d'opposition entre le professeur qui veut consacrer plus de temps à la recherche et celui qui veut en consacrer davantage à l'enseignement » (p. 13).

J'ai ici l'impression – je reconnais pouvoir me tromper – que la valorisation de l'enseignement préconisée par l'Université n'a pas pour but de réaliser un équilibre entre les fonctions universitaires, mais de créer les conditions nécessaires à un nouveau partage des tâches. Je m'explique. Ce partage, croient à juste titre les autorités, présuppose une évaluation beaucoup plus rigoureuse des activités de recherche d'abord, d'enseignement ensuite. Au terme de l'opération évaluation, pense-t-on, tous se rendront compte que certains professeurs sont plus actifs en recherche que leurs collègues, qu'ils dirigent plus d'étudiants de deuxième et de troisième cycles, et qu'exiger d'eux qu'ils collaborent autant que les autres au premier cycle est injuste. Ne serait-ce pas justice que d'alléger, voire d'éliminer, leur tâche d'enseignement au premier cycle ? Nous entrons ici dans le domaine du non-dit. Tous découvriront aussi, croit-on, que certains professeurs, tout en faisant passablement de recherche sont plus performants que les précédents comme enseignants. Autre non-dit : la tâche qu'ils réalisent deviendra la norme. Enfin, on s'apercevra que des professeurs parmi les plus performants et les plus dévoués auprès des étudiants font peu de recherche. C'est de ces derniers dont il faudra valoriser davantage la fonction enseignement. Il faudra le faire notamment en reformulant les critères de promotion « de façon à ce qu'il soit possible d'agréger et de titulariser un excellent enseignant, principalement sur la foi de ses activités d'enseignement ». Il faudra le faire aussi en encourageant

« des professeurs et des professeures à élaborer des projets de congé sabbatique destinés à améliorer leur compétence et leurs habiletés en enseignement, ou leurs outils pédagogiques comme le fait le chercheur pour ses habiletés et ses outils de recherche » (p. 38). Dernier non-dit : ces professeurs-enseignants, tout méritants qu'ils soient, n'accomplissent-ils pas une tâche moins lourde que celle des précédents ? Ne serait-il pas convenable de leur demander une contribution accrue au premier cycle, disons un cours ou deux de plus ? En période de compressions budgétaires, cela ne créerait-il pas la marge de manœuvre nécessaire pour alléger la tâche d'enseignement des professeurs les plus actifs en recherche ?

Ce scénario m'amène à me poser la question suivante. S'il s'avérait exact que, à la lumière d'une procédure d'évaluation plus rigoureuse, plusieurs professeurs font peu ou pas de recherche, valoriser leur seule contribution à l'enseignement constituerait-elle une mesure suffisante, satisfaisante ? Si l'on est convaincu qu'il y a osmose entre les fonctions recherche et enseignement, qu'aucun enseignement universitaire digne de ce nom ne peut exister sans recherche, qu'il doit exister un nécessaire équilibre entre les deux fonctions, ne conviendrait-il pas mieux d'inviter ces professeurs à améliorer leur performance en recherche et d'imaginer des moyens pour les y aider ? En tout cas, augmenter la tâche d'enseignement de ces professeurs m'apparaît contre-indiqué. Dans un numéro récent du *Forum universitaire*, le journal de l'Université de Montréal, le recteur René Simard (dans Denis, 1994 : 1) écrit, et sa réflexion me semble convenir à mon propos : « augmenter la charge de cours signifierait nécessairement une baisse de la qualité et de la quantité de la recherche, entraînant ainsi une baisse de la qualité de la formation dispensée, tout particulièrement aux cycles supérieurs ». Toute mesure visant à éloigner certains professeurs de l'enseignement au premier cycle et d'autres de la recherche aboutit à créer des catégories de professeurs, des professeurs-chercheurs et des professeurs-enseignants, et à une hiérarchisation des professeurs qui ne me semble pas souhaitable.

Il y a donc des professeurs qui, regroupés dans des équipes officiellement reconnues, font de la recherche régulièrement et largement subventionnée. Il y en a d'autres qui font de la recherche

peu ou pas subventionnée². Entre les deux, il y a ceux qui, bien que régulièrement subventionnés, travaillent seuls ou en petites équipes informelles. Le discours officiel a tendance à les assimiler aux premiers ; eux-mêmes s'identifient tantôt aux uns, tantôt aux autres.

Les professeurs qui appartiennent au second groupe ont moins de visibilité comme chercheur que leurs collègues du premier groupe. Ils disposent de tribunes moins nombreuses pour présenter leurs projets et discuter des résultats préliminaires de leurs travaux ; il n'existe aucun bulletin de liaison qui rende compte de la moindre de leurs activités. Ces professeurs se sentent dévalorisés par le discours officiel ou ce qu'ils croient être le discours officiel. S'ils ne demandent pas de subventions, s'ils ne cherchent pas à s'intégrer à des centres ou à des groupes formels de recherche, laissent entendre certains, ne serait-ce pas dû au fait qu'ils sont peu actifs en recherche, qu'ils y connaissent peu de succès ? S'ils ne font que peu ou pas de recherche – à l'exception de la préparation et de la mise à jour de leurs cours –, ne serait-ce pas, concède-t-on « généreusement », parce qu'ils ont fait le choix de se consacrer davantage à l'enseignement du premier cycle ? Dès lors, ne convient-il pas de valoriser l'enseignement de façon à reconnaître leurs mérites et à les distinguer des enseignants moins bons et moins disponibles ? Ces professeurs qui, je le répète, sont, dans une majorité des cas, des enseignants et des chercheurs ont l'impression que la valorisation de l'enseignement pourrait s'avérer un cadeau empoisonné. Reconnaître qu'ils jouent un rôle majeur dans l'enseignement pourrait, en effet, laisser croire qu'ils s'engagent moins dans la recherche ou le font avec moins de succès. Ces professeurs soutiennent que ce n'est pas tant leur participation à l'enseignement – en quantité et en qualité – qu'il leur est difficile de faire reconnaître, mais leur qualité de chercheur.

Parce que, comme leurs collègues du premier groupe, ils sont actifs et productifs en recherche et encadrent des étudiants de deuxième et de troisième cycles, ils ressentent comme une injustice d'être exclus de tous les programmes du BSR. Ils reprochent à

2. Le nombre des uns et des autres varie selon les disciplines et les départements.

l'Université de pratiquer une politique de « je ne prête qu'aux riches » et voient volontiers dans les chercheurs subventionnés des privilégiés du système. Lorsqu'ils entendent parler de modulation des tâches, ils craignent d'en faire les frais. Ils croient y voir l'expression du vieux rêve de créer à l'Université un véritable statut de professeur-chercheur équivalant à celui de professeur-enseignant. Les premiers se consacraient avant tout à la recherche et à l'enseignement aux deuxième et troisième cycles, les seconds seraient de plus en plus cantonnés au premier cycle. Les uns feraient de plus en plus de recherche et de moins en moins d'enseignement, les autres vivraient la situation inverse. Et ils craignent que cette situation, une fois créée, ne devienne permanente. Serait-il encore possible alors de parler d'équilibre entre les fonctions de recherche et d'enseignement ?

Le choix que fait l'Université en faveur de la recherche de groupe et subventionnée, on le voit, irrite et inquiète un nombre important de ses professeurs. Cela explique l'agressivité avec laquelle quelques-uns d'entre eux dénoncent ce type de recherche. « En premier lieu, écrit Gilles Marcotte (1994 : 13), il favorise tout ce qui dans les études littéraires, peut se conformer ou paraître se conformer au modèle scientifique. Par exemple, ce qui peut s'accumuler, les listes, les bibliographies, les dictionnaires, les compilations de toutes sortes. » Le modèle de la recherche subventionnée, poursuit-il, pousse à la quantité. « Là où l'argent parle, le premier mot qui vient à l'esprit est celui de rendement, on appelle ça, parfois, l'excellence [...] Il faut publier, donc : vite [...] ; beaucoup, dans des revues diverses et le plus éloignées possible du port d'attache, pour démontrer qu'on a un bon rayon d'action ; longtemps – puisque la non-publication est synonyme d'inaction intellectuelle. » Il conclut : « Il est généralement admis que la recherche amène des progrès intellectuels. On peut penser que dans certaines conditions qui sont trop souvent les nôtres, c'est exactement le contraire qui se produit³. » Ces propos sont durs et frisent la caricature.

3. Dans un beau texte intitulé : « Éloge du loisir », Robert Melançon (1993) écrit : « Je plains mes jeunes collègues qui entrent dans la carrière car la valorisation brutale de la quantité n'a fait que s'accroître depuis vingt ans. Aussitôt recrutés, ils doivent

Ils révèlent toutefois que les professeurs qui font de la recherche peu ou pas subventionnée n'accepteront pas facilement que l'on nie leur qualité de chercheur et combattront toute mesure qui voudrait les reléguer au statut de simple professeur-enseignant.

Ce type de professeur existe, il n'est pas question de le nier. Il est délicat d'en parler. Ayons la décence de reconnaître qu'à de très rares exceptions près, ils ne sont ni des paresseux ni des incompetents notoires. Ce sont des professeurs que les circonstances ont conduits à investir considérablement dans l'enseignement, plus encore dans l'administration, et qui après plusieurs années ont fini par perdre pied sur le plan scientifique. Mais je maintiens qu'en raison des critères d'embauche et de promotion, leur nombre diminue progressivement et qu'ils seront un jour l'exception. L'Université doit avoir l'élégance de reconnaître les services éminents que nombre de ces professeurs ont rendu à la collectivité, mais aussi la prudence d'éviter toute mesure qui pourrait en accroître le nombre.

REGARD SUR L'AVENIR

En moins de 30 ans, l'Université a fait des progrès considérables. Elle a cessé d'être « une université essentiellement du premier cycle ». Peu d'observateurs oseraient affirmer, comme le faisaient hier les professeurs Dion et Paquet, qu'on y considère avant tout le professeur comme un faiseur de cours et la recherche comme une activité marginale. Par la priorité accordée au développement de la recherche et des études avancées, par ses politiques de recrutement et de promotion, l'Université a radicalement transformé le corps professoral. Il est possible d'affirmer sans exagérer que la

multiplier les articles, se faire voir dans les colloques, obtenir des subventions. Ce régime produit indéniablement des résultats : dans mon département, l'activité de recherche est beaucoup plus intense aujourd'hui qu'il y a vingt ans [...] Mais cette surchauffe comporte un coût sur lequel nous fermons les yeux, qui menace l'université en tant que lieu de recherche, de réflexion et de culture. En dépit de tant de publications, des travaux fondamentaux, qui exigeraient qu'on s'y consacre exclusivement et qui ne pourraient aboutir qu'à long terme, restent en jachère. On en devine la raison : nul n'a plus le loisir de s'y consacrer... (p. 12 et 10).

majorité des professeurs sont aujourd'hui des « formateurs de niveau supérieur qui font de la recherche, des formateurs par la recherche ». Presque tous reconnaissent que le professeur doit être à tous les niveaux, même au premier cycle, un véritable maître de sa discipline, quelqu'un qui a sans doute beaucoup lu, mais qui est aussi à la fine pointe du progrès de cette discipline.

Au fil des ans, l'Université a réalisé un équilibre satisfaisant des fonctions universitaires d'enseignement et de recherche. C'est l'une de ses plus belles réussites et l'un des moyens les plus sûrs d'atteindre l'excellence dans sa mission éducative. Toutefois, pour maintenir l'enthousiasme des professeurs, notamment des plus jeunes, à l'égard de l'enseignement au premier cycle, elle ferait bien de tenir compte de façon plus explicite de la fonction enseignement dans les critères de promotion, de la valoriser dans son discours et les ressources qu'elle y consacre. Elle devrait, par ailleurs, renoncer à tout ce qui, même sous le noble prétexte d'assurer un partage plus équitable des tâches, pourrait éloigner les uns de l'enseignement, les autres de la recherche.

Pour en arriver à un partage plus équitable des tâches, le recteur Larkin Kerwin soutenait qu'il fallait briser « cette tradition du premier cycle ». Cela a été fait, mais sans que ne soit entièrement résolu l'épineux problème de l'équité. Les solutions envisagées pour contrer la démotivation et la fatigue des professeurs « les plus actifs en recherche » n'ont guère varié depuis 30 ans. L'approche de la modulation des tâches me semble s'apparenter aux tentatives d'imposer le statut de professeur-chercheur et l'idée d'accroître la tâche d'enseignement de ceux qui seraient peu ou pas actifs en recherche demeure une rumeur alimentée par des intentions non équivoques. Il existe des solutions viables et efficaces ; elles requièrent la comptabilisation de toutes les tâches de recherche, d'encadrement d'étudiants et de participation à l'administration accomplies par le professeur. Pour illustrer mon propos, j'invoquerai la politique suivie en cette matière par le Département d'histoire.

Ce dernier considère qu'une tâche correspond au travail moyen d'un cours. La charge de travail comporte sept tâches : normalement quatre cours, dont une majorité de premier cycle correspondant à la fonction enseignement de la tâche professorale, deux

tâches de recherche et une tâche de participation, rayonnement et service à la collectivité. Toute activité reconnue comme excédant la tâche normale d'enseignement d'un professeur peut donner droit à des unités comptabilisées, permettant une compensation raisonnable, le plus tôt possible. Entrent dans cette catégorie les directions, les codirections et les évaluations de mémoires et de thèses. Ainsi, sur la base d'une tâche de cours valant 1.00 unité, une direction de mémoire de maîtrise ayant mené au diplôme vaut 0.25 unité ; une direction de thèse de doctorat 0.50 unité ; une codirection et lecture préalable d'une thèse de doctorat 0.20 unité. Chaque fois qu'il atteint une unité pour ces activités, le professeur peut réclamer un allègement d'une tâche d'enseignement.

Ce système est efficace. Est-il équitable ? Il l'est aux conditions suivantes :

- toute activité reconnue comme excédant la tâche normale doit être comptabilisée et effectivement compensée. Il ne saurait être question de bénévolat pour les professeurs qui encadrent plus d'étudiants des deuxième et troisième cycles que leurs collègues ;
- personne ne peut, de son propre chef, modifier l'une ou l'autre des composantes de sa tâche puisque cela mènerait inévitablement à la rupture de l'équilibre souhaité entre les fonctions enseignement et recherche. Aucun professeur ne demande de donner un ou deux cours de plus au premier cycle en contrepartie d'une diminution équivalente de sa tâche de recherche. L'inverse me semble aller de soi ;
- toutes les activités d'enseignement et de recherche doivent être rigoureusement évaluées. Il est plus facile d'évaluer l'accomplissement des premières que des secondes et cela est parfois source de récriminations. Les chercheurs subventionnés allèguent, souvent avec raison, que l'Université favorise indûment leurs collègues qui font de la recherche individuelle et non subventionnée en ne les soumettant pas à une procédure d'évaluation officielle ;
- la direction doit faire preuve de jugement dans l'attribution des tâches de premier cycle en répartissant équitablement l'enseignement aux grands groupes.

Ce système comporte des coûts relativement peu élevés. Surtout, il permet un partage plus équitable des tâches sans toucher aux acquis précieux de l'équilibre entre les fonctions universitaires. L'alternative est connue : ce sont les diverses mesures mises de l'avant depuis 30 ans sous une forme ou une autre et qui ont pour conséquence d'entraîner la hiérarchisation du corps professoral.

Bibliographie

- Beaucage, Benoît (1994), « Comme un renard libre dans un poulailler vide », *Université*, 3, 5-6 (juin-juillet), p. 14-15.
- CÉAR (Commission des études avancées et de la recherche) (1975), *Procès-verbal de la réunion tenue le 5 décembre*.
- Commission de la recherche (1992), *Avis de la Commission de la recherche sur le volet institutionnel du plan directeur 1992-1997*, Université Laval.
- Denis, Rock (1994), « Le mot du président. La productivité des professeurs », *Université*, 3, 3 (février), p.1.
- Dion, Léon (1971), « Pourquoi la réforme de l'université », *Forum universitaire*, 8 (avril), p. 83-106.
- Faculté des lettres (1992), *Plan directeur 1992-1997. Pour le développement du capital Lettres*, Université Laval (décembre).
- Hamelin, Jean, et al. (1975), *Rapport du groupe de travail de l'Université Laval soumis à la Commission sur les études avancées dans les humanités et les sciences sociales* (février).
- Kerwin, Larkin (1972), « Interventions de la salle », *Forum universitaire*, 10 (avril), p. 33-38.
- Marcotte, Gilles (1994) « Quand le système de la recherche empêche le travail de la pensée », *Université*, 3, 5-6 (juin-juillet), p. 13.
- Melançon, Robert (1993), « Éloge du loisir », *Université*, 3, 1 (novembre), p. 12 et 10.
- Paquet, Jean-Guy (1971), « L'organisation de la recherche à l'Université », *Forum universitaire*, 9 (octobre), p. 43-68.
- Paquet, Jean-Guy (1972), « Incidence des niveaux d'études et des formules pédagogiques », *Forum universitaire*, 10 (avril), p. 27-32.
- Tremblay, Réal, et André Côté (1973), « La recherche universitaire », *Forum universitaire*, 11 (avril), p. 7-31.
- Université Laval (1992), *Plan directeur 1992-1997. Volet institutionnel* (octobre).