



L'UNIVERSITÉ AU QUÉBEC

Enjeux et défis

Sous la direction de :

Olivier Bégin-Caouette,
Émanuelle Maltais, Jean Bernatchez,
Jason Luckerhoff, Martin Maltais,
Michel Umbriaco



LIRES

LABORATOIRE INTERDISCIPLINAIRE
DE RECHERCHE SUR
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Collection **Regards sur l'université**

Desjardins, A., Lord, F.-R., Luckerhoff, J. et Johnson, M. L. (2025). La recherche au collégial et à l'université au Québec. Les défis de la collaboration. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 703-732). Les Publications du LIRES.

Chapitre 26

La recherche au collégial et à l'université au Québec

Les défis de la collaboration

Annie Desjardins, Université du Québec à Trois-Rivières

François-René Lord, Université TÉLUQ

Jason Luckeroff, Université du Québec à Trois-Rivières

Marc L. Johnson, Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Ce chapitre porte sur les différences entre les réalités des chercheurs des établissements collégiaux et des chercheurs universitaires, de même que sur les opportunités et les défis de la collaboration interordres. Si les études portant sur les partenariats qui interviennent entre différents acteurs de l'enseignement supérieur canadien dans le domaine de la formation sont nombreuses, peu se penchent spécifiquement sur les collaborations interordres en recherche. Dans le cadre des travaux dont rend compte ce chapitre, nous avons animé 50 entretiens individuels et deux entretiens de groupe auprès de professeurs et de gestionnaires des milieux collégial et universitaire au Québec. Nos analyses révèlent que la reconnaissance légale et institutionnelle de la recherche au sein des deux ordres influence le mandat confié aux chercheurs, leur identité professionnelle, leur capacité à réaliser de la recherche ainsi que la façon dont leur institution gère ce secteur d'activité. Nous apprenons également

que le partage des ressources (financières, humaines et matérielles) et d'expertises constitue un avantage important pour les chercheurs des deux ordres en cours de leur collaboration. Nous relevons finalement plusieurs défis découlant de la réalisation d'un projet de recherche interordres; alors que certains sont de nature relationnelle ou administrative, d'autres s'expliquent par la disparité des ressources.

Mots clés

collaborations collèges-universités, recherche interordres

Abstract

This chapter explores the differences between the realities of researchers at the college level and university researchers, as well as the opportunities and challenges of inter-order collaboration. While numerous scientific writings focus on partnerships involving various actors in Canadian higher education in the field of training, few specifically address inter-order collaborations in research. We conducted fifty individual interviews and two group interviews with professors and managers from the college and university sectors in the province of Quebec. Our analyses reveal that the legal and institutional recognition of research within both systems influences the researchers' mandates, their professional identity, their capacity to carry out research, as well as how their institutions manage this area of activity. We also learned that the sharing of resources (financial, human, and material) and expertise is a significant advantage for researchers from both systems during their collaboration. Finally, we identify several challenges stemming from the implementation of an inter-order research project; while some are relational or administrative in nature, others are explained by resource disparities.

Keywords

college-university collaborations; inter-level research

Les traditions, les cultures et l'organisation des milieux de la recherche universitaire et collégiale¹ diffèrent sur plusieurs plans. Historiquement, le modèle du professeur-chercheur universitaire se fonde sur les principes humboldtiens, selon lesquels les universités sont des institutions qui mènent à la fois des activités d'enseignement et de recherche (Gingras, 2003; Charle et Verger, 2012). Au Québec, la recherche conduite dans les cégeps existe depuis leur création en 1967, mais les professeurs sont d'abord et avant tout embauchés pour enseigner (Piché, 2011). Ailleurs au Canada, le secteur collégial ne comporte pas de volet préuniversitaire qui, au Québec, constitue un terreau important de professeurs actifs en recherche et collaborant avec des collègues du milieu universitaire².

Le présent chapitre attire l'attention sur l'importance d'approfondir les connaissances au sujet de la réalité des chercheurs du collégial ainsi que de la recherche interordres. Les ordres d'enseignement sont les grandes divisions qui organisent l'enseignement. Nous empruntons ici la typologie des ordres d'enseignement utilisée au Québec : primaire, secondaire, collégial et universitaire. Le terme « interordres » s'applique aux transitions ou aux collaborations entre ces différents ordres d'enseignement (Gouvernement du Québec, 2023). Les objectifs de notre étude sont de mieux comprendre les caractéristiques des milieux collégial et universitaire de même que la manière de favoriser les collaborations entre ces deux ordres d'enseignement.

¹ Nous employons les termes « collégial » et « établissement collégial » pour désigner les cégeps et les collèges privés subventionnés du Québec.

² Si l'étude de la réalité des chercheurs dans les collèges francophones hors Québec mériterait un chapitre en soi, le [chap. 25](#) du présent ouvrage, « Les défis du secteur collégial en français au Canada » (Luckerhoff et al.), permet de mieux saisir le caractère éclaté du paysage collégial au pays, qui s'explique notamment par la gestion provinciale et territoriale de l'éducation. Cette gestion se traduit elle-même par des différences dans les politiques, les pratiques et les terminologies qui se déploient au sein de chacun des milieux. Ces différences se manifestent par des capacités variables lorsque vient le temps de faire face aux mutations en cours. Cette autre recherche présente les principaux défis vécus par les professeurs des établissements collégiaux francophones au Canada souhaitant participer à des activités de recherche; parmi ces défis figurent le financement limité de même que la complexité de la gouvernance et de la reddition de comptes. On y apprend que ces défis sont exacerbés par la conjoncture de transformation et de développement affectant les établissements de formation. Parmi les caractéristiques de cette conjoncture, on note : les difficultés de recrutement et de rétention dans certains domaines; les nouveaux environnements d'apprentissage, qui entraînent chez les enseignants l'obligation de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques; enfin, les nouveaux profils étudiants, dont certains sont très courtisés par le marché de l'emploi. Le personnel enseignant priorise donc parfois d'autres tâches que la recherche, ce qui ne veut pas dire qu'ils ne sont pas intéressés à s'y engager.

1 Méthodologie

Au cours de cette recherche qualitative et inductive (Luckerhoff *et al.*, 2023), nous avons mobilisé la méthodologie de la théorisation enracinée (Luckerhoff et Guillemette, 2012; Guillemette *et al.*, 2021) pour animer des entretiens selon des principes inductifs (Germain *et al.*, 2023), le contenu de ces entretiens ayant été analysé selon des principes des approches inductives (Luckerhoff et Guillemette, 2023). Dans un premier temps, nous avons animé 40 entretiens individuels – soit 17 auprès de professeurs du collégial, neuf auprès de professeurs universitaires et 14 auprès de gestionnaires des deux ordres –, ainsi que deux entretiens de groupe. Ces derniers, au cours desquels nous avons rencontré des participants des milieux collégial et universitaire francophones, se sont déroulés entre 2021 et 2022.

En 2023, nous avons animé 10 nouveaux entretiens, qui ont porté sur la recherche au collégial au Québec. C'est à ce moment que nous avons réalisé qu'un projet spécifique devra, ultérieurement, se pencher sur la réalité hors Québec. Nous avons alors rencontré trois professeurs d'université, trois chercheurs du collégial et quatre membres de l'administration du collégial afin de mieux comprendre les enjeux et les défis de la collaboration interordres. À la toute fin de notre démarche, nous avons sollicité des commentaires au sujet de notre ébauche de chapitre auprès de près de 20 professeurs et gestionnaires du collégial et du milieu universitaire.

Nos analyses seront présentées en deux temps. Nous exposerons d'abord les différences entre la réalité des chercheurs du collégial et celle des chercheurs universitaires, pour ensuite mettre l'accent sur les avantages et les défis que présente la collaboration interordres en recherche.

2 La recherche à l'université et au collégial : des réalités contrastées

Le discours des participants à cette étude montre que la réalité des chercheurs du collégial diffère grandement de celle des chercheurs universitaires, et ce, sur deux plans : la reconnaissance légale et institutionnelle balisant leurs pratiques et la gestion de la recherche au sein des établissements des deux ordres.

2.1 La reconnaissance légale et institutionnelle de la recherche

Les lois et les règlements balisant la recherche ne sont pas les mêmes au collégial et à l'université. En effet, il n'existe pas de reconnaissance légale de l'activité de recherche au collégial. Comme l'expliquait Beaulieu (1984), « la recherche dans les collèges du Québec a toujours été perçue comme une activité marginale, comme une fantaisie ou comme un luxe » (p. 1). En 1993, le gouvernement du Québec a proposé, par le biais du Projet de loi n° 44, une modification à la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel visant spécifiquement la gouvernance et dont la finalité consistait à inclure la recherche dans la mission des cégeps. Au cours des consultations publiques menées par l'Assemblée nationale, des acteurs tels que l'Association pour la recherche au collégial, la Fédération des cégeps et la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec ont énoncé la nécessité d'élargir la compréhension de la recherche collégiale afin de reconnaître son importance historique et ses formes variées (Lapostolle, 2021). Comme l'explique Piché (2017), ce projet de loi confirmait « ce qui existait déjà dans la pratique : les cégeps comme lieu d'enseignement supérieur sont aussi des espaces de recherche » (p. 1), espaces qui, par ailleurs, existent depuis la création des cégeps en 1967 (Piché, 2011). Mais si ce projet de loi offrait aux professeurs des établissements collégiaux l'opportunité de réaliser de la recherche, leur statut de chercheurs y restait « précaire » (Gingras, 2015, p. 6) et n'y était pas formellement reconnu.

Du côté des universités, la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire statue que les activités de recherche font partie de la tâche des professeurs et de l'évaluation de leurs parcours professionnels. La Loi 32 sur la liberté académique dans le milieu universitaire, votée en 2022, balise le droit des professeurs des universités de réaliser librement des activités de recherche sans contraintes doctrinales, idéologiques ou morales. Plusieurs professeurs des établissements collégiaux rencontrés dans le cadre de cette étude ont exprimé leur frustration face au fait que cette loi ne concerne que l'ordre universitaire. Selon eux, cette situation accentue la perception selon laquelle les établissements collégiaux seraient exclus du secteur de l'enseignement supérieur, renforçant ainsi l'idée qu'il existerait deux catégories distinctes de chercheurs : d'une part, les chercheurs universitaires, et d'autre part, les chercheurs collégiaux³. Dans les faits, il existe

³ Dans le cadre du présent chapitre, nous n'aborderons pas les raisons pour lesquelles les cégeps ont été exclus de cette loi, mais il serait important de s'y attarder dans des recherches futures.

bel et bien deux statuts; les Fonds de recherche du Québec reconnaissent d'ailleurs cette différenciation en appliquant des mesures visant à favoriser la participation des chercheurs du collégial.

2.2 Le collégial dans le paysage de l'enseignement supérieur

Selon Côté (2017), les établissements collégiaux ont été associés depuis leur création dans les années 1960 à l'enseignement supérieur, tout en bénéficiant de ressources consenties par le gouvernement, et ce, dans un cadre de gouvernance centralisé. L'enseignement supérieur se compose des cégeps, des collèges privés, des universités et, pour la musique et l'art dramatique, des conservatoires. Le collégial appartient à l'enseignement supérieur, dont il est le premier niveau. Sa proximité avec le secondaire fait cependant en sorte que certains professeurs le voient comme une continuité du secondaire, alors que d'autres le voient comme le début de l'enseignement supérieur.

Les participants que nous avons rencontrés entretiennent des perceptions différentes au sujet des établissements collégiaux et de leurs rôles de professeur ou d'enseignant. Certains tiennent à employer la terminologie officielle, qui désigne le personnel enseignant des établissements collégiaux par le terme « enseignant »; pour eux, ces établissements s'inscrivent dans la continuité de l'école secondaire. Ces participants estiment avoir été embauchés pour exercer des fonctions d'enseignement et considèrent par conséquent que leur rôle ne consiste pas à contribuer à la production ou à l'élaboration des savoirs. Ils sont plus souvent rattachés aux programmes techniques et ils qualifient leur enseignement de professionnalisant. Cela dit, d'autres personnes rencontrées rappellent que la construction de la connaissance et la professionnalisation peuvent se rejoindre.

Certains considèrent que l'utilisation de l'appellation « professeur » contribue à les associer à l'enseignement supérieur. Selon eux, leur enseignement vise à développer l'esprit critique des étudiants; ils affirment également participer, par la recherche et les services à la collectivité, à la construction et à la mobilisation des connaissances. Évidemment, on peut très bien utiliser le terme « enseignant » et entretenir cette même vision. Cependant, selon les participants rencontrés, le choix de cette appellation par certains acteurs contribuerait à atténuer la perception selon laquelle le secteur collégial relève de l'enseignement supérieur. Ces participants sont le plus souvent rattachés aux programmes préuniversitaires, mais nous

manquerions de nuance si nous généralisions cette analyse. En effet, nous avons aussi rencontré des participants du secteur technique qui considèrent appartenir pleinement à l'enseignement supérieur. Par ailleurs, certains participants plaident pour une plus grande collaboration entre les établissements collégiaux et les universités. Pour certains, il est important d'expliquer aux étudiants qu'ils ne sont pas des élèves et qu'ils ne vont pas l'école. Pour eux, le collégial doit davantage être lié, autant sur le plan de la mission que sur celui de son fonctionnement, au secteur universitaire. Selon ces mêmes personnes, la façon de percevoir le collégial et de nommer les personnes qui y enseignent est directement associée aux attentes qu'on entretient à leur l'égard.

La distinction entre les cégeps et les collèges de la francophonie hors Québec, qui n'offrent pas de formation générale, est importante et mériterait un projet de recherche en soi. Alors que certaines personnes considèrent que le collégial préuniversitaire du Québec équivaut aux 11^e et 12^e années des écoles secondaires dans le reste du Canada, d'autres l'associent à la première année du 1^{er} cycle universitaire, qui propose parfois des cours similaires à ceux des programmes collégiaux préuniversitaires du Québec. Il serait pertinent d'aborder cette question en analysant ces deux perceptions, tout en intégrant les contributions d'experts afin de mieux comprendre et nuancer ces points de vue.

Cette situation éclaire également les différentes représentations de l'ordre collégial. Selon une gestionnaire œuvrant au sein de cet ordre, la recherche, quel qu'en soit le type, est inhérente à la mission de l'enseignement supérieur, dont le collégial fait partie. Dans cette perspective, Coté et Desautels (2016) soutiennent que :

[l]es objectifs principaux de l'enseignement supérieur (former des spécialistes de haut niveau, former des citoyens responsables, ainsi que créer et diffuser de nouvelles connaissances) se retrouvent dans les missions de l'enseignement collégial. Les tâches des enseignants du collégial ressemblent plus à celles de leurs collègues du niveau universitaire qu'à celles des enseignants du secondaire. L'identité professionnelle bidimensionnelle (enseignante et disciplinaire) des enseignants du collégial est comparable à celle des enseignants universitaires » (2016, p. 104).

Selon Bélanger et ses collaborateurs (2005), la solution consiste donc à reconnaître la légitimité de divers types de contributions et à accorder une reconnaissance à chacun.

2.3 Les mandats et les façons de réaliser de la recherche

La différence de statut du chercheur entre les deux ordres affecte les façons dont s'y structure et s'y vit la recherche. Si le chercheur universitaire peut avoir été embauché en raison de la nature de ses recherches, celui du collégial est embauché pour ses compétences en enseignement dans une discipline. La plupart du temps, c'est sa formation de 1^{er} cycle qui déterminera ce qu'il pourra enseigner. Certains participants nous ont indiqué qu'ils auraient souhaité être embauchés dans la spécialité qu'ils avaient acquise lors de leurs études de maîtrise et de doctorat. Cependant, c'est leur formation de premier cycle qui a été prise en compte lors de leur embauche, bien que l'ensemble de leurs diplômes d'études supérieures ait été considéré pour établir leur salaire. À l'université, les fonctions du professeur-chercheur découlent des principaux axes de la mission de l'université, soit l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité. Ses tâches sont bien définies, en particulier dans les conventions collectives. Néanmoins – et cette vision des choses était très claire dès 1988 – « en règle générale [,] les membres du corps professoral bénéficient d'une vaste autonomie, que ce soit dans la conception des trois fonctions qui les occupent ou de la distribution de leurs efforts entre elles » (Groupe Hay, 1988, cité par Jalette, 1999, p. 10). Par conséquent, les professeurs sont tenus d'assurer un minimum d'enseignement. C'est la seule obligation pouvant être associée à un nombre d'heures travaillées durant une session ou à l'atteinte d'un objectif précis dans le cadre de l'exercice de leurs fonctions. Le reste de leur contribution peut être librement réparti, ce qui leur permet d'accorder à leurs autres tâches plus ou moins d'efforts ou de temps à un moment ou à un autre de leur carrière (Groupe Hay, 1988, cité par Jalette, 1999). Des professeurs universitaires rappellent toutefois qu'un minimum d'activités de recherche est également exigé au moment d'approuver la répartition des tâches, même si l'obligation de donner au moins un cours, par exemple dans le réseau de l'Université du Québec, est énoncée beaucoup plus clairement.

À la différence de la situation prévalant au collégial, la recherche constitue un critère d'embauche à l'université. Une étude de Picard et Lelerc (2008) portant sur l'insertion dans la carrière professorale au sein des universités québécoises indique que, parmi les critères d'embauche retenus par ces établissements, la publication d'articles dans des revues savantes, l'expertise dans un champ de recherche précis, la capacité à obtenir un financement de recherche externe et la supervision d'étudiants aux cycles supérieurs arrivent en tête de liste, avant l'expérience d'enseignement. Ces

auteurs citent également une recherche de Bertrand (2004), qui mentionne qu'au cours de l'année universitaire 2002-2003, la charge hebdomadaire moyenne de travail des professeurs-chercheurs calculée sur l'ensemble de cette période était de 45,5 heures, dont 34 % était consacrée à la recherche et 25 % à l'enseignement (p. 59). Des professeurs d'université que nous avons rencontrés expliquent également que, de façon générale, l'obtention de subventions et la publication d'articles et de chapitres évalués par les pairs sont les deux contributions les plus valorisées, notamment en vue de la titularisation.

Dans le secteur collégial, les chercheurs sont d'abord et avant tout considérés par leur institution comme des enseignants. Ils n'ont pas l'obligation de réaliser de la recherche : « *Au collège, on peut faire de la recherche. On peut ne pas en faire. On n'en a pas besoin. C'est dans la loi. Il n'y a pas de pression ou d'obligation* », mentionne un participant du collégial. Or, non seulement aucun encouragement à faire de la recherche ne transparaît actuellement dans ce milieu, mais ceux qui décident de s'impliquer dans des activités de recherche doivent faire face à plusieurs défis. Un participant explique à cet égard :

Il y a zéro pour cent de notre tâche qui est consacré à la recherche. Le professeur du collège enseigne 15 à 18 heures par semaine. Il a une centaine d'étudiants. Personne ne va faire sa correction. La portion de l'enseignement au collégial est énorme. La recherche, ça nécessite énormément de travail.

La question de l'autonomie des chercheurs a également été mise à l'avant-plan. Des universitaires ont mentionné être généralement très autonomes lorsqu'ils travaillent sur leurs projets de recherche : ils peuvent déterminer eux-mêmes leurs sujets, leurs méthodes et leurs cadres théoriques. En fait, l'autonomie et la liberté académique constituent pour eux des conditions indispensables à l'accomplissement de leur travail, ce qui rejoint les propos de Niyubahwe et Pouliot (2022). Ces dernières font état de la situation de la liberté académique au sein des universités québécoises et des manières dont elle peut et doit être protégée. Pour leur part, certains participants du collégial ont expliqué qu'ils sont plus souvent tenus de réaliser des recherches dont le mandat est défini par leur établissement ou par un partenaire; ils ne se sentent donc pas entièrement libres et autonomes dans la réalisation d'activités de recherche. Certains ont mentionné que les directions assurent des suivis serrés et que la diffusion, la communication de résultats de recherche et les participations à des événements publics requièrent soit une autorisation ou, du moins, une collaboration à toutes les étapes

avec la direction. Selon Comtois et ses collaborateurs (2023), la notion de liberté académique existe dans les établissements collégiaux, où on la nomme parfois « autonomie professionnelle ». Cette autonomie serait moins large et moins protégée que la liberté académique dont bénéficient les chercheurs universitaires.

Le statut des chercheurs des deux ordres d'enseignement et leur contexte de travail influencent le type de recherche réalisée. Nos analyses montrent que le secteur collégial est reconnu pour sa contribution à une recherche appliquée, interdisciplinaire ou transdisciplinaire, et réalisée en partenariat. Nos données nous permettent de comprendre que la recherche au collégial n'est pas axée sur la production d'articles scientifiques, comme à l'université, mais plutôt sur le développement de projets et d'expérimentations, notamment pédagogiques. Rédiger des articles scientifiques et les publier n'est pas nécessairement une source de motivation pour les chercheurs du collégial que nous avons rencontrés; il ne s'agit pas non plus d'une obligation ni d'une activité valorisée par leurs institutions. Certains participants nous ont mentionné que les publications ne leur permettent pas de progresser professionnellement : « *Ma survie de professeur n'en dépend pas* », affirme un chercheur au cégep, avant de poursuivre :

L'une des raisons pour lesquelles j'aime faire de la recherche au collégial, c'est qu'on n'est pas dans la dynamique de l'université. Il y a de la concurrence, bien sûr, mais ce n'est pas une finalité. Tous les profs que je connais au collégial qui font de la recherche, sauf quelques exceptions, le font parce que ça change toutes nos perceptions de notre objet sur lequel on travaille. On n'est pas dans une logique marchande : il faut que je produise des articles scientifiques, il faut que j'aille chercher plus d'argent, il faut que je prépare mon prochain projet, etc. J'ai l'impression que la dynamique au collégial est plus plaisante, à cet égard.

C'est donc davantage par plaisir, pour approfondir la compréhension de leur discipline et pour améliorer leurs pratiques pédagogiques que les chercheurs des établissements collégiaux mènent de la recherche (Piché et al., 2011). Selon Barbeau (2000), l'enseignement et l'apprentissage au collégial n'auraient pas autant évolué si aucune recherche pédagogique n'avait eu lieu au sein de cet ordre d'enseignement.

Le caractère appliqué des recherches se situe également au cœur des démarches des chercheurs du collégial. Les participants insistent sur l'importance de créer quelque chose de concret à partir de leurs projets de recherche. Ils vont notamment mentionner les retombées pédagogiques et le transfert pédagogique. Soulignons toutefois qu'une large part de la recherche fondamentale et disciplinaire est menée dans les établissements

collégiaux. Côté (2017) a signalé le développement fulgurant de la recherche conduite dans les cégeps au cours des dernières années. Bien que les cégeps aient initialement concentré leurs efforts sur la pédagogie et la formation technique, des activités de recherche multidisciplinaires s'y sont progressivement structurées. Les chercheurs du collégial sont notamment actifs dans tous les secteurs de la recherche : société et culture, y compris l'éducation, nature et technologies, santé (Desautels et Giguère, 2013).

Finalement, un dernier élément a émergé de l'analyse de nos données : réaliser de la recherche en collaboration avec le collégial est perçu par les partenaires non académiques comme étant simple et efficace. Selon un participant rencontré, des partenaires choisissent parfois de travailler avec les établissements collégiaux en raison de la simplicité du processus de recherche ainsi qu'afin d'éviter les projets trop longs et stressants, souvent associés au milieu de la recherche universitaire. Des intervenants nous ont en outre mentionné que les centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT) sont reconnus pour produire des travaux et des analyses dans des délais très raisonnables. Dans le cadre de nos entretiens, des chercheurs et des gestionnaires universitaires nous ont partagé que des universités s'inspirent d'ailleurs de certains établissements collégiaux lors de la préparation de contrats de recherche et afin de mieux planifier la recherche partenariale.

Le Québec compte 59 CCTT reconnus et accrédités par la ministre de l'Enseignement supérieur à la demande de l'établissement où ils sont situés; ce dernier peut en assumer la gestion ou la déléguer à un organisme tiers. Les CCTT embauchent des professionnels qui ont des diplômes universitaires et accueillent des postdoctorants. Ils contribuent concrètement à des partenariats fructueux avec les universités. Dans un mémoire présenté dans le cadre du Chantier sur la recherche au collégial, le Réseau des CCTT (2023) exprime le souhait que l'action collective de ces centres soit mieux soutenue :

Nous proposons plusieurs manières de mieux prendre en charge les frais indirects de la recherche, dont le sous-financement actuel précarise le dispositif des CCTT. Enfin, nous proposons aux FRQ de mieux soutenir la recherche collégiale, d'adapter ses critères de programme pour mieux tenir compte des spécificités du réseau collégial, et de mieux soutenir la recherche interordre, à laquelle les CCTT aspirent tout en reconnaissant le fait que de nombreux obstacles en freinent l'essor (p. 1).

En outre, les CCTT, qui distinguent les établissements collégiaux québécois des autres collèges au Canada, « profitent d'une étroite collaboration avec le milieu de l'enseignement supérieur, ce qui leur permet de jouer un rôle clé dans la formation d'une relève innovante et qualifiée » (p. 6). À la différence des universités, les chercheurs qui y travaillent doivent s'autofinancer à même les subventions de recherche. Les établissements collégiaux, en particulier ceux qui ne disposent pas de CCTT, ont souvent du mal à développer une culture de recherche scientifique, ce qui limite leur capacité à attirer des financements supplémentaires, comme l'expliquent Marois et Beaumont (2009) :

[L]es collèges, lorsqu'on exclut les CCTT, n'ont pas développé l'habitude de faire des demandes de subvention dans le cadre des programmes de recherche scientifique où les gouvernements investissent de plus en plus pour stimuler l'innovation, bien que ces programmes de subvention soient une source de revenus additionnels qui permet à coup sûr d'enrichir l'enseignement collégial. Dans un contexte de rareté de ressources financières en éducation, l'apport des CCTT est à considérer pour développer de nouvelles avenues. Les CCTT sont à cet égard des *leaders* et des outils de développement exceptionnels pour les cégeps, pour l'enseignement et la recherche (p. 23).

Toutefois, selon Bensouda et ses collègues (2013), « les travaux québécois qui se penchent sur la contribution spécifique des collèges à l'innovation sont rares et se sont surtout centrés sur les [CCTT] » (p. 1). Or, les CCTT ne sont pas présents dans toutes les régions. La question de la collaboration entre les différents établissements collégiaux est donc importante si nous désirons favoriser une participation des professeurs à la recherche et à l'innovation.

2.4 L'identité professionnelle des chercheurs

Les réalités différentes vécues par les chercheurs des secteurs universitaire et collégial exercent une influence sur la façon dont ils perçoivent leur travail de même que sur la façon par laquelle ils se définissent au travail. L'identité professionnelle des chercheurs universitaires est distincte de celle des chercheurs du collégial. Les professeurs universitaires rencontrés consacrent une grande partie de leur temps et de leurs efforts à la recherche et à la rédaction d'articles scientifiques. Pour eux, la recherche est une part essentielle de leur carrière et de leur développement professionnel. Surtout, ils ont été embauchés pour accomplir ce travail. Si l'enseignement constitue la seule activité encadrée par une charge horaire précisément définie, la recherche, pour sa part, fait l'objet d'une évaluation qualitative dont les

résultats peuvent conditionner l'accès à la titularisation. C'est d'ailleurs ce qui distingue le professeur du chargé de cours. Les chargés de cours universitaires s'engageant en recherche témoignent d'un vécu semblable à celui dont font état les chercheurs du collégial en ce qui concerne la recherche. Ils ne sont pas rémunérés pour ce faire et doivent recourir à des programmes spécifiques afin de financer leur participation à des projets ou pour embaucher des assistants.

Il est ressorti de nos analyses que certains universitaires semblent moins intéressés que les chercheurs du collégial à entreprendre des recherches qui ne sont pas liées à leur champ de spécialité :

Mes idées, j'y tiens vraiment. Mon identité, c'est mon travail, mes recherches. Les chercheurs du secteur collégial sont capables de travailler sur des objets qui ne font pas partie de leur préoccupation première en tant que chercheurs. Les chercheurs du cégep avec qui je travaille de près n'ont pas vraiment le choix, ils doivent répondre aux besoins du milieu. Ou bien ils doivent accepter de collaborer sur des projets qui ont été acceptés par la direction de leur institution.

L'analyse de nos données nous permet de comprendre que les chercheurs universitaires désirent d'abord réaliser de la recherche dans leur domaine pour affirmer leur légitimité en tant que spécialistes. Felouzis (2001) a abordé cet état d'esprit :

La polyvalence n'est donc plus tenable et chacun doit se spécialiser pour que les choses marchent. Le paradoxe peut se formuler de la manière suivante : si chacun était réellement polyvalent, c'est-à-dire à la fois chercheur, enseignant et administrateur, le système serait totalement bloqué, incapable de fonctionner. Personne ne serait par exemple capable de connaître l'ensemble du système de formation (organisation, programme, options, etc.) d'une filière aussi complexe que les sciences de la matière ou les sciences de la vie (p. 249).

Quant aux professeurs du collégial, ils font de la recherche par plaisir, par défi ou pour approfondir leurs connaissances sur des aspects de leur travail en enseignement. La recherche ne fait pas partie de leur contrat de travail et ne constitue pas une attente signifiée non plus. Ils peuvent participer pleinement à un projet de recherche à un moment de leur carrière, pour ensuite prendre une pause – parfois de plusieurs années – afin de se consacrer exclusivement à l'enseignement. Certains participants ont mentionné que les chercheurs des établissements collégiaux peuvent davantage prendre leur temps pour diffuser des résultats de recherche puisqu'ils peuvent se permettre de ne pas se consacrer immédiatement à un nouveau projet de recherche. S'ils le souhaitent, il leur est loisible de se consacrer à la diffusion pendant une année ou deux après la fin d'un projet donné. Certains parmi

ceux que nous avons rencontrés considèrent qu'ils peuvent davantage se permettre de prendre le temps de bien faire les choses et ainsi d'atteindre les objectifs de la « slow science » (Stengers, 2018).

Pour Costalat-Founeau (2019), trois notions structurent l'identité professionnelle : l'identification, la reconnaissance et la capacité. Notre analyse nous permet de constater que l'identité professionnelle des professeurs universitaires regroupe ces trois éléments : ils s'identifient et sont reconnus comme des chercheurs et ils ont la capacité d'accomplir ce rôle. Nos données montrent en outre que le manque de reconnaissance du rôle de chercheur et de la capacité à mener des recherches au collégial représente un défi. En effet, la recherche n'est pas mentionnée parmi les tâches principales incluses dans la description du travail intitulée « Enseignants / enseignantes d'enseignant au collégial et en formation professionnelle » produite par le gouvernement du Québec (2025), pas plus qu'elle ne l'est dans les descriptions « Enseignants / enseignantes au préscolaire et au primaire » et « Enseignants / enseignantes au secondaire ». Pourtant, selon Desautels et Giguère (2013), si la recherche au collégial n'est pas entièrement reconnue, elle a néanmoins pour effet de valoriser les membres du personnel des établissements collégiaux puisqu'elle consolide leur appartenance à l'enseignement supérieur : « Cette appartenance est importante, puisque grosso modo 40 % du corps professoral des collèges est détenteur d'une maîtrise ou d'un doctorat. Des activités de recherche permettent aux professeurs de se tenir à jour dans leur domaine d'expertise disciplinaire et professionnelle » (p. 13).

2.5 Le financement

Nos données révèlent que les universités et les établissements collégiaux ne gèrent pas la recherche de la même façon, et ce, à la fois sur le plan du financement et de l'accompagnement des chercheurs. En particulier, les établissements collégiaux et universités n'ont pas toujours les mêmes capacités et ne disposent pas du même financement pour réaliser de la recherche. Celle qui est réalisée au collégial est essentiellement tributaire du mode de financement par projet. Or, selon Lapostolle (2021), le financement actuel est insuffisant et il place la recherche collégiale dans une situation de fragilité : « [L]e financement du temps nécessaire pour planifier la programmation de recherche, pour établir des partenariats, pour préparer des demandes de subvention de projets ou pour participer au transfert des connaissances est totalement absent des modèles de financement des établissements

d'enseignement collégial » (p. 10). Dans les établissements universitaires, une partie non négligeable de la tâche des professeurs est consacrée à la recherche; au collégial, la recherche est un acte volontaire et il est plutôt difficile d'obtenir un dégagement d'enseignement.

En outre, les subventions de recherche et d'infrastructures attribuées aux chercheurs des établissements collégiaux et à ceux des universités ne sont pas utilisées de la même façon. À l'université, une partie du temps de travail des professeurs est réputée devoir être consacrée à la recherche. L'obtention d'un financement peut donc servir, par exemple, à embaucher des assistants. Si des dégagements d'enseignement sont payés à même ce financement, c'est afin de pouvoir consacrer plus de temps à la recherche. Au collégial, il est toutefois difficile d'obtenir du temps pour mener des activités de recherche. Selon les participants à notre étude, il est plutôt difficile d'obtenir des dégagements d'enseignement dans les établissements collégiaux où il ne se fait pas beaucoup de recherche. Dans le cas des commandes ou des contrats de recherche gérés par la direction de l'établissement collégial, les dégagements accordés s'avèrent souvent insuffisants pour permettre la réalisation du projet dans le cadre des heures régulières de travail et il n'est pas possible de rémunérer des assistants.

Nous constatons également que l'obtention d'un financement constitue davantage un défi qu'une source de motivation pour les chercheurs de l'ordre collégial. Nous avons discuté avec l'un d'eux qui, depuis plusieurs années, réussit à être dégagé de 80 % de ses tâches d'enseignement grâce à des fonds du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Sa passion pour la recherche est évidente, mais la précarité de son statut de chercheur l'inquiète : *« Si tu ne vas pas chercher des subventions, tu retournes à l'enseignement à temps plein, et personne ne va te pousser à faire de la recherche. Tu n'as pas le choix d'aller chercher ton dégagement. C'est un défi pour te maintenir. »* De nombreux participants à notre démarche plaident pour un financement de la recherche qui tienne davantage compte de la réalité du milieu collégial. Comme l'explique Desjardins (2021), le remboursement des frais de dégagement à même les subventions de recherche a pour effet de « détourner des sommes qui devraient être utilisées pour financer directement le déroulement des projets de recherche ». Elle poursuit :

Dans certains programmes, le personnel enseignant investi en recherche doit effectuer des demandes parallèles dites « parents » dans un autre programme pour sa compensation salariale, ce qui lui impose une double démarche. Les cégeps

étant déjà moins concurrentiels en termes de ressources, cette situation les rend moins susceptibles de proposer leur contribution pour développer la recherche au Québec et réduit le temps qui devrait être investi plus judicieusement en recherche (p. 4).

En outre, selon Lapostolle (2021), « [s]i l'on octroyait à la recherche collégiale les frais directs nécessaires pour qu'elle puisse déployer pleinement son potentiel, son apport à la recherche et à l'innovation serait beaucoup plus important qu'il ne l'est présentement » (p. 6). Enfin, selon certains participants du collégial rencontrés, le développement de la recherche y est ardu, car cet ordre ne reçoit pas le financement nécessaire. Ils notent également que, pour certains types de recherche, les subventions ne sont accessibles qu'aux chercheurs universitaires, ce qui s'explique par l'accès aux infrastructures matérielles et à l'appui administratif nécessaires pour mener à bien les projets d'une certaine ampleur.

Chez certains chercheurs universitaires rencontrés, le financement de recherche génère un climat de compétition malsain. S'ils se désolent de ne pas recevoir suffisamment de financement, d'autres déplorent devoir s'engager dans des luttes entre collègues afin d'obtenir les ressources nécessaires pour mettre en place leurs projets. Le niveau de financement reçu est donc intimement lié à la perception de réussite d'un chercheur. Ces résultats rejoignent les propos de certains auteurs selon lesquels les modes de financement de la recherche des dernières décennies créent une compétition entre les chercheurs et un climat où la performance prime sur la création ou sur la réflexion (Hubert et Louvel, 2012; Musselin, 2020). Certains auteurs évoquent également le fait que l'université d'il y a un siècle était d'abord une institution de savoir et de culture, alors qu'à notre époque, elle serait davantage perçue par les gouvernements comme un outil de développement économique (Umbriaco *et al.*, 2007; Mercier, 2012; Labelle *et al.*, 2013).

2.6 Le soutien institutionnel

Les propos des participants des établissements collégiaux rencontrés se sont révélés unanimes sur un point : réaliser de la recherche est complexe et représente une lourde tâche pour ceux qui souhaitent le faire. Il est difficile de gérer tous les aspects rattachés à l'élaboration d'une recherche : les demandes de financement, les collectes de données, les embauches, les partenariats, les expérimentations, les analyses et la diffusion.

Des participants du collégial nous confirment l'aspect complexe et laborieux de la gestion de l'ensemble de ces activités. Certains expliquent

qu'ils doivent parfois « bricoler » des ententes à la pièce, ce qui demande beaucoup de ressources à l'interne et, parfois, une compensation financière de la part des établissements. La façon de gérer la recherche et d'appuyer les efforts des chercheurs dans ces démarches diffère grandement entre les deux ordres d'enseignement, mais également entre les institutions. Par exemple, certains établissements se sont dotés de bureaux de la recherche au sein desquels du personnel de recherche et administratif accompagne les chercheurs dans leurs démarches. Selon des participants, cette structure d'encadrement de la recherche au collégial n'aurait pas de réelle équivalence à l'université. Une chercheuse universitaire nous mentionne qu'elle envie ce soutien moral et technique, notamment l'accès à des formations en recherche ou à des services de révision et de mise en page : « À l'université, on est seul. On est des petits directeurs de PME. On gère tout. Ça donne parfois des produits avec moins de rigueur. Tu n'as pas le choix de couper. Il y a des coins ronds. » Le chercheur d'un établissement collégial sans bureau de la recherche peut également se sentir démunie de ne pas pouvoir bénéficier de cet appui administratif. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle certains établissements collégiaux ne sont pas d'emblée admissibles à certains programmes, comme c'est le cas d'autres organismes. Ils doivent démontrer qu'ils disposent des ressources et des infrastructures nécessaires pour soutenir la réalisation de la recherche.

Cette situation témoigne de la grande disparité entre les milieux collégial et universitaire. Par exemple, les établissements collégiaux ne disposent pas des ressources documentaires auxquelles ont accès les universités : il existe les bibliothèques collégiales, mais les bases de données et les collections peuvent souvent être limitées en regard des besoins de la recherche; de fait, la plupart du temps, elles sont développées et orientées pour combler les besoins en enseignement. Les chercheurs du collégial peuvent toutefois bénéficier d'ateliers et d'activités de perfectionnement en recherche proposés par l'Association pour la recherche au collégial. Certains établissements ont même mis en place des comités de la recherche ou ont embauché des conseillers pédagogiques. Ces derniers contribuent au développement de la pédagogie et effectuent parfois du soutien à la recherche (Houle et al., 2007). Selon des participants à notre étude, les chercheurs du milieu collégial gagneraient à collaborer davantage avec le milieu universitaire, notamment afin d'avoir accès à des ressources documentaires plus élaborées.

3 La recherche interordres : avantages et défis

La section précédente nous a permis de présenter ce qui distingue le vécu des chercheurs universitaires de celui des chercheurs au collégial. Nous nous intéresserons maintenant à l'expérience et aux perceptions de ces chercheurs à collaborer entre eux. Si plusieurs participants constatent les avantages de la recherche interordres et souhaitent s'y impliquer, la grande majorité croit que cette collaboration comporte son lot de défis.

Piché et Lapostolle (2009) ont montré que les collaborations interordres sont plus fréquentes au sein de la communauté anglophone, que les chercheurs anglophones parviennent plus aisément à s'intégrer au système de la recherche et que les francophones du milieu collégial réalisent de la recherche en marge de ce système. Ils rappellent que les chercheurs du collégial œuvrant dans les institutions anglophones sont plus nombreux à détenir un diplôme de 3^e cycle, ce qui pourrait expliquer en partie cette situation. Mais les anglophones lisent et écrivent aussi dans la langue principalement utilisée en science. Pourrait-on également avancer que leurs institutions valorisent davantage la recherche?

3.1 Les raisons motivant la collaboration

Nos entretiens ont mis en lumière les retombées positives de la recherche interordres, spécialement en ce qui a trait au partage d'expertises et de ressources, à la distribution des rôles et des responsabilités de même qu'à la réalisation de partenariats.

À l'université, les professeurs ayant collaboré avec des chercheurs issus des établissements collégiaux ont exprimé leur appréciation à l'égard du transfert de connaissances et des approches d'innovation ouverte, comme la cocréation. Pour un chercheur universitaire spécialisé dans les sciences naturelles, la recherche interordres permet de rencontrer des experts des CCTT. Il apprécie le partage des compétences et la coordination des protocoles en vue d'améliorer la qualité de ses travaux de recherche-développement et de transfert technologique. L'analyse des entretiens révèle en outre que les chercheurs des établissements collégiaux tirent également profit de la collaboration interordres. Ils estiment eux aussi bénéficier grandement de l'expertise universitaire, à la fois dans l'organisation d'une recherche et dans le domaine disciplinaire dans lequel elle s'inscrit.

Les participants ont également mentionné que la recherche interordres offre l'opportunité de travailler en équipe. Une chercheuse souligne que les chercheurs du collégial n'entretiennent pas les mêmes objectifs que les chercheurs universitaires, ce qui revêtirait en soi une force : « *L'opportunité de travailler avec des universitaires, c'est tellement enrichissant. Nous partageons les tâches. Je vais faire la demande de subvention, les universitaires vont pousser le projet, faire des entrevues, je vais écrire un rapport et eux, un article scientifique.* » En poursuivant des objectifs distincts mais complémentaires, il devient possible de mobiliser des compétences variées au service d'un même projet. Un autre chercheur du collégial a mentionné l'exemple de la synergie qui s'est instaurée entre le département d'environnement d'une université et le département de foresterie de l'établissement collégial qui l'emploie : les chercheurs partagent à la fois les tâches liées à la recherche et leurs expertises complémentaires.

Cet échange se traduit également sous la forme d'un partage des ressources. Les participants du collégial rencontrés se réjouissent de pouvoir bénéficier des ressources matérielles (laboratoires, équipements, infrastructures), humaines (stagiaires, personnels administratif et professionnel) et partenariales (collaborateurs, partenaires) de leurs homologues universitaires. Pour les chercheurs du collégial, cette association permet d'intégrer des équipes travaillant au sein de cliniques, de laboratoires, de chaires et, au final, d'élargir leur réseau. Une participante mentionne à cet égard que, grâce à ses collaborations avec des universitaires, elle s'est ouverte à un réseau de chercheurs à l'international : « *C'est rare qu'on puisse collaborer à l'international basé sur notre statut au collégial. Ça se fait vraiment dans le contexte interordres.* » Ces données sont conformes à une étude de Godin et Gingras (1999), qui soulignait que la collaboration entre les chercheurs universitaires et les partenaires extérieurs (dont les établissements collégiaux) pouvait représenter un atout pour toutes les parties concernées. Ces dernières peuvent ainsi bénéficier de l'accès à des ressources communes, à des données non publiées ou à des sources supplémentaires de financement. D'autres écrits issus de la recherche (Piché et Poissant, 2013; Blackburn *et al.*, 2021) font état des avantages que présente la recherche interordres : complémentarité des compétences, extension du rayonnement, accès à des ressources, plus particulièrement à de l'assistantat de recherche à l'étape de la diffusion des connaissances.

3.2 Les défis

L'analyse des propos des participants à cette étude nous a permis de mettre en lumière certains défis susceptibles de se présenter aux chercheurs s'engageant dans une recherche interordres, que ces défis soient d'ordre relationnel, administratif ou liés à l'accès aux ressources. Tous ont également été documentés par Lapostolle (2021), qui relève en outre le manque de financement applicable à la rémunération, l'absence de ressources financières pour les cochercheurs, le manque de reconnaissance des chercheurs du collégial par les Fonds de recherche du Québec (FRQ), la nécessité de détenir un doctorat pour être admissible à certains programmes et l'absence de ressources financières qui faciliteraient la participation des étudiants du collégial dans la réalisation du projet. Il faut cependant mettre ces propos en contexte en précisant qu'il existe actuellement 11 programmes ouverts aux chercheurs des établissements collégiaux aux FRQ. Si l'on ne tient compte que du programme Soutien aux équipes, il y a même un financement complémentaire de 40 000 \$/an pour le dégagement. Pour les programmes fédéraux courants, l'admissibilité de l'établissement sera accordée seulement si le chercheur souhaite être candidat. Il peut toutefois être cocandidat ou collaborateur même si son établissement n'est pas admissible. D'emblée, tous les établissements postsecondaires canadiens sont admissibles. Il faut aussi mentionner qu'il existe un programme de bourses pour stage d'initiation à la recherche pour la relève au collégial (BIRC) au FRQ.

Les prochaines sections sont consacrées à la description des principaux défis que présente la recherche interordres et aux pistes de solution évoquées par les participants en vue de les relever et, ainsi, de favoriser la collaboration interordres.

3.2.1 *Comprendre la réalité de l'autre*

3.2.1.1 Description

Un premier défi susceptible d'entraver la réalisation d'une recherche interordres relève des relations entre les professeurs des deux ordres. Notre analyse révèle que le manque de compréhension de la réalité des chercheurs de part et d'autre tend à occasionner des tensions au sein des équipes. Nous détaillerons dans cette section les perceptions des chercheurs à cet égard.

Celles des chercheurs du collégial à l'égard de leurs homologues universitaires diffèrent selon le participant interrogé. Pour certains, les universitaires sont généralement pressés, stressés, compétitifs, impatients et

moins collaboratifs : « *J'ai déjà senti, dans une collaboration avec une universitaire où j'étais le chercheur principal, que je marchais sur des œufs, que la chercheuse universitaire voulait avoir une mainmise sur le projet.* » Des chercheurs du collégial soutiennent que le cadre dans lequel la recherche universitaire se réalise semble difficile et qu'ils ne sont pas intéressés à y travailler.

Un thème est clairement ressorti de nos analyses : les participants du collégial croient que les universitaires ont une perception négative des chercheurs du collégial. Si certains universitaires ignorent qu'il se fait de la recherche dans les établissements collégiaux, certains qui le savent la jugent, selon des participants à notre étude, « *de mauvaise qualité* ». Un participant l'exprime ainsi : « *Il y a un manque de compréhension de notre expertise, un manque de respect de notre expertise. Nos équipes dans notre cégep sont super expérimentées sur le terrain, ils [c'est-à-dire les gens composant ces équipes] proposent des méthodes innovatrices, mais les universitaires ne respectent pas cela.* » Dans certains cas, cette incompréhension se traduit par une certaine remise en question par les universitaires des techniques ou des méthodes pratiquées par les chercheurs du collégial, ce qui tend à créer des frictions : « *Je siège sur un comité éthique au sein d'une université. Quelqu'un m'a dit : "Toi, t'es pas affilié à l'université? Comment une personne du collège peut venir juger des projets universitaires?"* » Pour certains participants du collégial, la reconnaissance de leur statut de chercheurs représente un obstacle majeur au développement de la recherche interordres.

Des chercheurs au niveau collégial rencontrés soutiennent en outre la persistance d'une perception négative de leur travail voulant que la recherche réalisée au collégial soit de la « *sous-recherche* ». Comme le mentionne Lapostolle (2021), les chercheurs du collégial vivent des défis sur le plan de l'inégalité de leur statut et du sentiment d'infériorité : « Ces deux derniers éléments se traduisent, notamment, par le fait que le milieu collégial semble parfois considérer le milieu universitaire comme un milieu preneur ou, en d'autres termes, utilisateur de connaissances plutôt que comme un milieu producteur de celles-ci » (p. 9). Bélanger et ses collaborateurs (2005) avaient déjà souligné cette perception, selon laquelle les universités jouent un rôle exclusif et inattaquable en tant que générateurs de connaissances. Comme le mentionne une gestionnaire du collégial rencontrée,

[s]i on pense que la recherche est un espace, les chercheurs et chercheuses du collège doivent occuper cet espace et les chercheurs et chercheuses universitaires doivent apprendre à partager cet espace-là; ils ne sont pas les seuls à l'occuper. Peut-être qu'ils ne connaissent pas la valeur, la qualité de ce qui est fait.

Pour Piché (2011), la reconnaissance et le développement de la recherche au collégial passent notamment par l'évolution des perceptions des universitaires et des organismes subventionnaires.

Les universitaires avec lesquels nous nous sommes entretenus ont pour leur part exprimé du respect pour les chercheurs du secteur collégial, tout en admettant que la reconnaissance de leur expertise ne domine pas le discours qui se tient dans les universités : « *Certaines personnes avec qui je travaille voient les professeurs de cégep de façon inférieure. Ça peut poser des problèmes quand quelqu'un comme moi veut bénéficier de la synergie.* » Certains se sont associés à des techniciens de CCTT pour travailler dans leur laboratoire, mais se sont fait reprocher qu'ils empêchaient les étudiants universitaires d'occuper ces emplois, la situation ayant même débouché sur le dépôt d'un grief au syndicat. Notre analyse nous permet donc de comprendre que les chercheurs universitaires ne sont pas tous et toutes ouverts à l'idée de collaborer avec leurs homologues du secteur collégial. Or, certains luttent contre les préjugés entretenus par certains de leurs collègues.

3.2.1.2 Pistes de solution

Afin d'améliorer la collaboration interordres, il sera nécessaire d'agir sur l'attitude des chercheurs de part et d'autre, dans un contexte où la plupart des défis, comme l'explique une gestionnaire au collégial, émergent d'une méconnaissance de la réalité de l'autre. Il est donc important de :

- mettre en place une communication ouverte et transparente;
- identifier clairement les rôles et les responsabilités;
- établir des attentes communes;
- tenter d'axer la relation sur la collaboration et non sur la compétition dans les projets interordres, même si cela peut sembler utopique compte tenu du fait que la performance d'un chercheur universitaire est évaluée dans tous les aspects de sa tâche, et que sa tâche comprend la recherche, contrairement à celle du chercheur du collégial;
- promouvoir et d'apprécier les compétences et les contributions des autres;
- prendre des décisions sur une base collective;
- créer une culture de collaboration et de partage des meilleures pratiques.

Le témoignage d'une participante va dans le sens de ces pistes de solution : « *Dans le meilleur des mondes, il faudrait démarrer les projets moins vite. Ça devrait être une session où on explique nos attentes, qu'est-ce qu'on est prêt à investir dans le projet.* » Une telle attitude serait nécessaire pour créer des collaborations efficaces entre établissements collégiaux et universités. Une bonne communication et une confiance mutuelle sont donc les

principaux éléments qui permettraient de réduire les risques de malentendus. En leur absence, le travail risque d'engendrer des conflits et de l'incompréhension; un participant souligne : « *Je me souviens d'un projet qui a mal tourné : on pense que quelqu'un va faire quelque chose, mais non. L'équipe universitaire a fait le travail, a fait une publication. Les chercheurs du cégep essayaient de suivre, mais ne comprenaient pas trop. Ça n'a pas bien fonctionné.* » Un participant universitaire fournit un autre exemple :

J'avais bien expliqué qu'à l'université, les chercheurs décident librement de la recherche qu'ils désirent réaliser. On m'avait expliqué qu'au cégep, les projets étaient approuvés par la direction et ensuite proposés aux professeurs. Je respectais cela. Mais la direction du cégep a voulu communiquer avec la direction de l'université au lieu de communiquer avec moi. J'avais pourtant expliqué que c'est directement avec moi qu'ils devaient communiquer. Les acteurs dans une institution donnée ont du mal à respecter les attentes des acteurs dans l'autre.

3.2.2 Arrimer les ressources financières

3.2.2.1 Description

Le financement constitue un obstacle majeur à la réalisation de projets interordres. Selon les chercheurs qui nous ont parlé, il n'existe pas suffisamment de fonds réservés spécifiquement à ce type de recherche. En outre, les subventions sont gérées par l'établissement du chercheur principal ou par ce dernier : « *C'est toujours en termes de chercheurs principaux et collaborateurs. Parfois, l'argent va au collège, d'autres fois, à l'université, mais, une équipe principale de chercheurs qui serait interordres pour vrai, ça je ne l'ai pas encore vu* », explique un chercheur du collégial. Il s'agit probablement d'une pratique encore méconnue, mais les projets réalisés en partenariat permettent la désignation d'un directeur et d'un co-directeur, les deux étant vus comme chercheurs principaux, leurs rôles et leurs responsabilités différant de ceux des cochercheurs. Nous pouvons donc penser qu'il y a eu du progrès, mais que celui-ci n'est pas encore connu des personnes concernées.

Blackburn et ses collègues (2021) expliquent en outre qu'au Québec, le salaire des chercheurs du collégial n'est pas pris en compte dans le cadre des demandes de subventions au Fonds de recherche du Québec. Cette situation s'expliquerait du fait que la rémunération des chercheurs (candidats, cochercheurs, collaborateurs) n'est pas une dépense admise. Les subventions ne couvrent que les dégagelements. Les chercheurs des deux ordres étant déjà rémunérés, les fonds de recherche reçus ne couvrent que leur

remplacement pour le temps passé sur le projet. Comme nous l'expliquions plus tôt, dans les universités, la réalisation de la recherche fait partie de la tâche des professeurs, alors qu'au collégial, il faut trouver des fonds supplémentaires pour dégager les tâches des chercheurs. La comparaison exige cependant plus de nuance. Soit l'on compare les tâches, soit on compare des conditions de pratique de la recherche. En effet, les professeurs, dont plus ou moins la moitié du temps de travail peut être consacrée à la recherche, doivent aussi obtenir des dégagements afin de mener à bien des projets d'une certaine envergure.

Nos données mettent également en évidence le fait que les formules de financement actuelles ne semblent pas permettre le déploiement de projets de recherche interordres porteurs. Cela dit, il est parfaitement possible pour un chercheur du collégial de présenter un projet interordres au programme Subventions de développement de partenariat du Conseil de recherches en sciences humaines; en effet, il n'y a rien qui l'empêche, qu'il soit ou non détenteur d'un doctorat, d'être candidat, cocandidat, directeur ou codirecteur. Les FRQ exigent cependant le doctorat pour les chercheurs du collégial.

Selon les participants à notre démarche, le climat hiérarchique qui s'installe rapidement dans les recherches interordres exacerbe la perception selon laquelle les professeurs universitaires sont davantage qualifiés pour faire de la recherche. Par exemple, certains programmes de subventions s'adressant au secteur collégial exigent du chercheur collégial de s'associer à un chercheur universitaire : « *Dans une demande de subvention, ce professeur associé à ma recherche se voyait attribuer le titre de directeur. Je trouve cela paternaliste* », raconte un chercheur de cégep. À certains égards, certains chercheurs du collégial se méfient de leurs homologues universitaires. Ils ont l'impression que l'université cherche à obtenir le plus de financement possible et utilise le prétexte d'une collaboration avec des chercheurs du secteur collégial à cette fin.

3.2.2.2 Pistes de solution

À l'instar de celles de Piché et Lapostolle (2011), nos analyses mettent à l'avant-plan l'importance de continuer à « modifier la structure de financement de la recherche collégiale afin de favoriser la recherche en équipe, intercollèges, interordres et pluridisciplinaires » (p. 89). D'ailleurs, la Fédération étudiante collégiale du Québec (2020) a émis une recommandation à l'effet « [q]ue le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

instaure, parmi ses programmes de financement de la recherche, un fonds subventionnaire interordres privilégiant une collégialité entre les deux ordres d'enseignement et visant spécifiquement la collaboration entre les activités de recherche aux niveaux collégial et universitaire » (p. 20).

3.2.3 *S'entendre sur un modèle administratif*

3.2.3.1 Description

Des défis se présentent également dans le domaine administratif. D'abord, nos analyses indiquent que les recherches ne se structurent pas de la même façon dans les universités et dans les établissements collégiaux. À l'université, ce sont les professeurs-chercheurs qui gèrent leurs projets de recherche. Au collégial, l'administration est davantage impliquée. Des participants ont mentionné que, d'une part, les directions des établissements collégiaux expriment des inquiétudes lorsque les professeurs universitaires contactent directement les professeurs collégiaux. D'autre part, les professeurs collégiaux manifestent une certaine méfiance lorsque les professeurs universitaires choisissent plutôt de s'adresser aux directions collégiales pour proposer un projet. Les débuts d'une collaboration de recherche interordres peuvent être fragilisés en raison de ces incompréhensions d'ordre organisationnel.

Des participants nous ont par exemple expliqué que les professeurs d'université ne peuvent pas embaucher facilement des étudiants collégiaux ou d'autres universités : « *Déjà, embaucher des étudiants dans une autre université, ce n'est pas simple. C'est encore pire quand on tente d'embauche un étudiant de cégep.* »

3.2.3.2 Pistes de solution

Ces situations se traduisent par un alourdissement de la charge de travail, autant pour les chercheurs universitaires que collégiaux intéressés par la recherche interordres. Nos données montrent que les bureaux de la recherche présents dans les établissements collégiaux améliorent l'expérience des chercheurs et favorisent la collaboration : le temps que les chercheurs n'ont plus à consacrer au volet administratif de la recherche est utilisé pour réaliser le projet. Une gestionnaire du collégial explique que le bureau de la recherche de son établissement est destiné à appuyer les chercheurs de la demande de financement jusqu'à la création de ressources de partage de connaissances (rapport, infographie, vidéo, etc.). Ces services

sont en outre responsables de la gestion des budgets et de l'embauche d'étudiants.

Conclusion

Ce chapitre montre que les différences entre la reconnaissance légale et institutionnelle de la recherche dans ces deux ordres d'enseignement ne favorisent pas les partenariats et la collaboration en recherche. Certains participants du collégial insistent sur le fait que la recherche est optionnelle en regard de la description des tâches et que la Loi sur la liberté académique a exclu le collégial. Or, il faut plutôt constater que la recherche est absente de la description des tâches au collégial, tout comme les établissements collégiaux ne sont pas concernés par la Loi sur la liberté académique. Cette distinction est fondamentale, dans la mesure où elle influence les mandats des chercheurs, leur identité professionnelle, leur capacité à réaliser de la recherche ainsi que la façon dont leur institution gèrera la recherche.

Nous avons ensuite mis en avant le fait que les chercheurs rencontrés se sont dits intéressés à réaliser de la recherche interordres, notamment en raison du partage de ressources et d'expertises dont ils peuvent bénéficier. Toutefois, nous avons relevé plusieurs défis découlant de la réalisation de ce type de projet. Sur le plan relationnel, on note un manque de compréhension mutuelle chez les chercheurs des deux ordres en ce qui a trait à la réalité des uns et des autres, ce qui génère préjugés et frictions. Sur le plan financier, plus ou moins toutes les occasions de financement sont potentiellement interordres, mais les participants perçoivent une absence de subvention qui serait spécifiquement interordres, ce qui compliquerait les collaborations. Sur le plan administratif, les recherches ne se structurent pas de la même façon à l'université et au collégial, ce qui peut engendrer des incompréhensions et des conflits.

Parallèlement, nous avons relevé des pistes de solutions qui faciliteraient la recherche interordres : une structure d'encadrement adéquate ainsi qu'une attitude bienveillante entre les parties prenantes. Plusieurs intervenants ont manifesté un réel intérêt à s'associer avec des chercheurs de l'autre ordre détenant des compétences complémentaires. Toutefois, ils soulignent que, pour l'instant, ces collaborations sont davantage motivées par des affinités personnelles ou des amitiés que par une véritable structure et des ressources qui leur viendraient en appui. Un partenariat de recherche réussi entre les deux ordres d'enseignement passera, selon nous, par une

structure de financement et une structure administrative qui encadrera cette collaboration, soit, par exemple, un bureau de la recherche interordres au sein duquel des agents de recherche possédant une bonne connaissance de la structure et de la culture des deux ordres permettrait de faciliter les relations entre les chercheurs de ces deux milieux et, notamment, de réduire les tensions. L'attitude des chercheurs engagés dans un projet interordres est le second élément facilitant une telle expérience. Le développement de relations harmonieuses passera selon nous par une meilleure connaissance et une compréhension plus approfondie de la réalité de l'autre. Des formations sur la recherche interordres pourraient être organisées par les établissements collégiaux et les universités. Ceux-ci gagneraient également à reconnaître et à faire connaître les bonnes pratiques de recherche interordres réalisées par leurs personnels. Un système de mentorat entre chercheurs ayant participé à une recherche interordres et chercheurs novices dans ce domaine pourrait être également mis en place.

Le manque de reconnaissance et de compréhension des contributions des chercheurs de l'ordre collégial constitue l'un des principaux obstacles à la recherche interordres; cette situation s'explique du fait que la recherche n'apparaît pas dans la description de leurs tâches. Cette différence de statut des chercheurs appartenant à chacun des ordres n'est pas sans conséquences. Il serait pertinent de se concentrer sur un examen plus approfondi de ce problème et sur les meilleures façons de reconnaître la recherche qui se réalise au sein des établissements collégiaux.

Références

- Barbeau, D. (2000). Les retombées de la recherche pédagogique au collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(2), 4-8. [\[consulter\]](#)
- Beaulieu, G. (1984, février-avril). Perfectionnement et recherche au collégial. *Prospectives*, 20(1-2), 82-85. [\[consulter\]](#)
- Bélanger, C. H., Mount, J., Madgett, P. et Filion, I. (2005). National innovation and the role of the college sector. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 35(2), 27-48. [\[consulter\]](#)
- Bensouda, R., Chiasson, G., Lamine Doumbouya, M. et Outghate, A. (2013). Les cégeps et le monde de l'innovation : Au carrefour des dynamiques régionales et sectorielles? *La revue de l'innovation*, 18(2), n. p. [\[consulter\]](#)

- Bertrand, D. (2004). Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003). Conseil supérieur de l'éducation. [\[consulter\]](#)
- Blackburn, M.-È., Brault, M.-C. et Dion, J. (2021). *La richesse de la collaboration interordre : la Chaire de recherche VISAJ (UQAC-Cégep de Jonquière)*. La Chaire. [\[consulter\]](#)
- Charle, C. et Verger, J. (2012). *Histoire des universités. XII^e-XXI^e siècle*. Presses universitaires de France. [\[consulter\]](#)
- Comtois, A., Daniau, S., Larose, S., Peñafiel, R. et Pontbriand, I. (2023). L'autonomie professionnelle : gage de qualité de l'enseignement. Dans M. Robert (dir.), *Autonomes dans la pratique et dans les principes* (p. 4-5). Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. [\[consulter\]](#)
- Costalat-Founeau, A. (2019). Identité professionnelle. Dans Gérard Valléry (dir.), *Psychologie du travail et des organisations : 110 notions clés* (p. 245-249). Dunod.
- Côté, J. A. et Desautels, L. (2016). Enseigner dans un collège relève-t-il clairement de l'enseignement supérieur? *Canadian Journal for New Scholars in Education / Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 7(1), 104-112. [\[consulter\]](#)
- Côté, M. (2017). Le réseau des cégeps a une niche : l'enseignement supérieur! *Le réseau des cégeps : trajectoires de réussites* (p. 19-24). Presses de l'Université Laval.
- Desautels, L. et Giguère, M. (2013). Miser sur la recherche collégiale. *Pédagogie collégiale*, 26(3), 13-16. [\[consulter\]](#)
- Desjardins, C. (2021). *Mémoire de la fédération des cégeps présenté au ministère de l'Économie et de l'Innovation. Dans le cadre de la consultation sur la Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation 2022*. Fédération des cégeps. [\[consulter\]](#)
- Fédération étudiante collégiale du Québec (2020). *Mémoire sur la recherche au collégial*. FECQ.
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*. Presses universitaires de France. [\[consulter\]](#)
- Germain, P., Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2023). L'entretien en recherche qualitative. Dans M. Lalancette et J. Luckerhoff (dir.), *Initiation au travail intellectuel et à la recherche* (p. 183-200). Presses de l'Université du Québec.
- Gingras, P. É. (2015). Les cégeps, d'hier à demain. Le statut de la recherche au collégial. *Pédagogie collégiale*, 7(2), 4-7. [\[consulter\]](#)
- Gingras, Y. (2003). Idées d'universités : enseignement, recherche et innovation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148(3), 3-7. [\[consulter\]](#)
- Godin, B. et Gingras, Y. (1999). *L'impact de la recherche en partenariat sur la production scientifique*. Association des universités et collèges du Canada. [\[consulter\]](#)
- Gouvernement du Québec (2025). Enseignants / enseignantes au collégial et en formation professionnelle. *Explorer des métiers et des professions*. [\[consulter\]](#)

- Groupe Hay (1988). Particularités de l'organisation universitaire au Québec. *Rapport du groupe ministériel de travail sur la tâche du professeur d'université* (annexe 4). Gouvernement du Québec.
- Guillemette, F., Luckerhoff, J., Plouffe, M.-J. et Fall, O. T. (2021). La recherche qualitative : une analyse du vécu humain. Clarification conceptuelle à partir de nos recherches avec des personnes marginalisées. *Enjeux et société*, 8(1), 10-35. [\[consulter\]](#)
- Houle, H., Cantin, A. et Pratte, M. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial*. Regroupement des collèges PERFORMA. [\[consulter\]](#)
- Hubert, M. et Louvel, S. (2012). Le financement sur projet : quelles conséquences sur le travail des chercheurs? *Mouvements*, 71, 13-24. [\[consulter\]](#)
- Jalette, P. (1999). *Étude sur la rémunération, les tâches et le statut des chargés de cours de l'Université du Québec à Trois-Rivières*. Institut de la statistique du Québec. [\[consulter\]](#)
- Labelle, G., Martin, E. et Ouellet, M. (2013). « Dérapage » ou remise en cause de l'institution universitaire. *Questions de communication*, (23), 251-260.
- Lapostolle, L. (2021). *La recherche universitaire, au regard de la recherche collégiale*. Association pour la recherche au collégial. [\[consulter\]](#)
- Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, RLRQ c. C-29. (2019). *Légis Québec*. [\[consulter\]](#)
- Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages*. Presses de l'Université du Québec.
- Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (2023). Introduction : le chemin de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) dans le monde francophone. *Enjeux et société*, 10(2), 1-16. [\[consulter\]](#)
- Marois, P. et Beaumont, D. (2009). L'impact des centres collégiaux de transfert de technologie sur la formation collégiale. *Pédagogie collégiale*, 22(4), 19-23. [\[consulter\]](#)
- Mercier, A. (2012). Dérives des universités, périls des universitaires. *Questions de communication*, (22), 197-234. [\[consulter\]](#)
- Musselin, C. (2020). Les effets de la compétition dans la recherche universitaire. *Études*, novembre, 59-70. [\[consulter\]](#)
- Niyubahwe, A. et Pouliot, C. (2022). Liberté académique : reconnaissance et protection pour la recherche et l'enseignement. *Acfas Magazine*, 13 décembre. [\[consulter\]](#)
- Picard, F. et Leclerc, C. (2008). L'insertion dans la carrière professorale au sein des universités québécoises : Une analyse secondaire. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 38(1), 21-43.
- Piché, S. (2011). *La recherche collégiale : 40 ans de passion scientifique*. Presses de l'Université Laval.
- Piché, S. (2017). La recherche au collégial, 50 ans d'histoire. *Acfas Magazine*, 11 mai, n. p. [\[consulter\]](#)

- Piché, S. et Lapostolle, L. (2009). Passons à la recherche 2.0! *Pédagogie collégiale*, 22(4), 9-13. [\[consulter\]](#)
- Piché, S. et Lapostolle, L. (2011). Pour une recherche collégiale diffusée, soutenue et reconnue. Dans Association des cadres de collèges du Québec (dir.), *Les cégeps : 40 ans... et après?* (p. 275-285). Presses de l'Université Laval.
- Piché, S. et Poissant, R. (2013). *Points de vue sur la collaboration entre les collèges et les universités en matière de recherche* [communication par affiche]. Colloque « La gestion de la propriété intellectuelle : courants de pensée et facteurs de succès », 81^e Congrès de l'Acfas, Québec, 8 mai.
- Piché, S., Lapostolle, L. et Lasnier, M. (2011). *La recherche collégiale : 40 ans de passion scientifique*. Presses de l'Université Laval.
- Réseau des CCTT (2023). *Mémoire présenté dans le cadre du Chantier sur la recherche au collégial*. Réseau des CCTT. [\[consulter\]](#)
- Stengers, I. (2018). *Another Science is Possible. A Manifesto for Slow Science*. John Wiley & Sons.
- Umbriaco, M., Maltais, M. et Lavoie, M. (2007). Le financement des universités québécoises et la question de leur gouvernance. *L'autre forum*, 12(1), 21-24.

Bachelière en information-communication de l'Université de Moncton et titulaire d'une maîtrise ès arts en communication de l'Université d'Ottawa, **Annie Desjardins** est l'autrice d'un mémoire de maîtrise soutenu par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada qui s'intéresse aux médias dans les communautés francophones minoritaires. Doctorante en communication sociale à l'Université du Québec à Trois-Rivières et récipiendaire d'une bourse de la Fondation Baxter & Alma Ricard, elle étudie la relation journalistes-sources à l'ère numérique ainsi que la recherche au collégial.

Détenteur d'une maîtrise en intervention sociale de l'Université du Québec à Montréal (2007) et d'un doctorat en communication sociale de l'Université du Québec à Trois-Rivières (2023), **François-René Lord** est professeur subs-titut en relations publiques et en communication à l'Université TÉLUQ. Son parcours professionnel en gestion et en communication au collégial et à l'université l'amène à réfléchir aux questions de mobilisation des parties pre-nantes et de relations publiques au sein des établissements d'enseignement supérieur. Il s'intéresse également aux pratiques communicationnelles et aux performances sociales en contexte minoritaire linguistique.

Formé en communication (B. A., M. A. et Ph. D.), en administration publique (DESS et MAP), en droit (programme court) et en stratégie (formations pour gestionnaires), **Jason Luckerhoff** est professeur titulaire en communication à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est en outre administrateur agréé (Adm. A.) et conseiller en ressources humaines agréé (CRHA). Il dirige actuellement la revue *Minorités linguistiques et société*, après avoir fondé les revues *Approches inductives* et *Enjeux et société*. À l'ensemble de ces responsabilités éditoriales s'ajoute la présidence du comité consultatif de la Coalition Publica. L'auteur a contribué au développement de la nouvelle Université de l'Ontario français à Toronto, d'abord au sein du comité de planification (2017), ensuite au sein de la première équipe de gestion jusqu'à être prêté à titre de vice-recteur au développement des programmes et des savoirs et de membre du Conseil de gouvernance pour un an en 2019-2020.

Sociologue-conseil au cabinet M2 Conseil et professeur associé en communication sociale à l'Université du Québec à Trois-Rivières, **Marc L. Johnson** s'est intéressé au fil de sa carrière à une variété d'enjeux associés à l'apprentissage tout au long de la vie, notamment à l'alphabétisation et au secteur postsecondaire. Il intervient en recherche et en conseil stratégique avec un souci d'équité sociale et d'innovation, surtout dans le contexte des minorités linguistiques.