



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**

Historiquement, l'enseignement supérieur a été la possession des classes supérieures à travers le monde. L'histoire des universités c'était pour la classe supérieure. Ce n'est que tout récemment que l'on a entrepris d'ouvrir l'enseignement supérieur à d'autres classes sociales que la classe supérieure. C'est une énorme révolution sociale et culturelle et intellectuelle. Mais on sent bien que ce n'est pas fini, parce que c'est une grande tâche.

Guy Rocher

propos tenus dans le cadre du colloque
« Les cent ans de Guy Rocher, héritage et
vision de l'enseignement supérieur »
(Montréal, 22 avril 2024)

Préface

Pourquoi faut-il lire ce livre sur l'université au Québec quand on n'est pas québécois? (Amis, aussi quand on l'est!)

Christine MUSSELIN

Remerciements

Avant-propos

Une université ancrée dans la réalité

Rémi QUIRION

Introduction

Un ouvrage en héritage

Olivier BÉGIN-CAOQUETTE, Émanuelle MALTAIS, Jean BERNATCHEZ,
Jason LUCKERHOFF, Martin MALTAIS et Michel UMBRIACO

Chapitre 1 | Regard rétrospectif

Les universités et le Rapport Parent

Vision et déviation

Olivier LEMIEUX et Maxime COLLERET

Partie 1

Les finalités

Chapitre 2

Le développement des connaissances. Une analyse de l'écosystème de la recherche au Québec

Olivier BÉGIN-CAOQUETTE, Silvia Mirlene NAKANO KOGA, Eya BENHASSINE

Chapitre 3

Pourquoi l'université? De ses raisons d'être et de ses rôles actuels. Aspects social, économique et culturel

Max ROY

Partie 2

Les activités

Chapitre 4

Le système de formation universitaire. Une analyse politique des mouvements et des priorités qui conditionnent son évolution (1960-2024)

Jean BERNATCHEZ et Olivier LEMIEUX

Chapitre 5

Entre présence et distance. Comment s'y retrouver dans les différents modes de formation?

Serge GÉRIN-LAJOIE et Cathia PAPI

Chapitre 6

Les conflits entre décloisonnement des disciplines et exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique au Québec. Le décloisonnement comme condition de dialogue

Christelle PELBOIS, Jason LUCKERHOFF et François GUILLEMETTE

Chapitre 7

La mobilisation des connaissances en enseignement supérieur au Québec

Luc DANCAUSE et Jason LUCKERHOFF

Partie 3

Les acteurs

Chapitre 8

Les étudiant·e·s. Transformations et enjeux

Justine-Anne ROWELL et Eya BENHASSINE

Chapitre 9

Femmes et hommes dans l'enseignement supérieur. Vers plus d'égalité?

Cathia PAPI et Dominic THÉRIAULT

Chapitre 10

Le corps professoral québécois

Emile Salomon ZAMBO ASSEMBE, Olivier BÉGIN-CAQUETTE,
Silvia Mirlene NAKANO KOGA, Glen A. JONES,
Grace KARRAM STEPHENSON et Amy Scott METCALFE

Chapitre 11

Les administrateurs. Entre les écrits et la pratique

Émanuelle MALTAIS et Eya BENHASSINE

Chapitre 12

Les chargé-e-s de cours. Une perspective généalogique

Sylvain MAROIS

Partie 4

Les environnements organisationnels

Chapitre 13

La liberté académique universitaire. Analyse politique du phénomène

Jean BERNATCHEZ et Olivier LEMIEUX

Chapitre 14

La liberté académique dans les établissements collégiaux. Enjeux croisés
au collégial et à l'université

Annie DESJARDINS, Pierre MICHAUD et Jason LUCKERHOFF

Chapitre 15

La collégialité à l'université. Concepts fondamentaux et dimensions
contemporaines

Marie-France LAURIN et Alexandre BEAUPRÉ-LAVALLÉE

Chapitre 16

La politique de financement des universités au Québec. Quelques aména-
gements récents et défis présagés

Martin MALTAIS

Chapitre 17

La planification stratégique et les universités québécoises

Catherine LAROUCHE, Camille LAROUCHE, Denis SAVARD,
Ashley BYRNE et Lucie HÉON

Chapitre 18

L'assurance qualité et les processus d'évaluation des programmes de formation dans les universités québécoises. État des lieux et enjeux

Marianne ST-ONGE et Marjorie VIDAL

Chapitre 19

Le statut des universités au Québec. Dépasser les mythes

Christelle PELBOIS, Martin MALTAIS et Jason LUCKERHOFF

Partie 5

Les environnements contextuels

Chapitre 20

Renouveler l'expérience d'enseignement et d'apprentissage. Une approche écologique capacitante

Didier PAQUELIN

Chapitre 21

De la redécouverte à l'avenir de la formation à distance. Constats et pistes de réflexion

Gustavo Adolfo ANGULO MENDOZA, Cathia PAPI, Patrick PLANTE,
Dominic THÉRIAULT et Michel UMBRIACO

Chapitre 22

L'évaluation des apprentissages à l'université. Quelques défis contemporains

Sébastien BÉLAND, Florent MICHELOT,
Marie-Hélène HÉBERT et Stéphanie LAFORTUNE

Chapitre 23

Les plans d'action en matière d'équité, de diversité et d'inclusion dans les universités au Québec. État des lieux, réflexions et pistes

Marie-Odile MAGNAN, Fabiola MELO ARANEDA, Roberta SOARES et Abdoulaye ANNE

Chapitre 24

La dualité linguistique en enseignement supérieur au Canada. Le cas de la recherche universitaire

Éric FORGUES, Vincent LARIVIÈRE, Jason LUCKERHOFF, Amanda RIDDLES, Sylvain ST-ONGE et Victoria VOLKANOVA

Chapitre 25

Les défis du secteur collégial en français au Canada

Jason LUCKERHOFF, Virginie CIMON, Isabelle CREUSOT, Marc L. JOHNSON et Annie DESJARDINS

Chapitre 26

La recherche au collégial et à l'université au Québec. Les défis de la collaboration

Annie DESJARDINS, François-René LORD, Jason LUCKERHOFF et Marc L. JOHNSON

Chapitre 27

L'internationalisation des universités québécoises. De société distincte à petit exportateur

Nicole LACASSE, Olivier BÉGIN-CAQUETTE et Martin MALTAIS

Chapitre 28

La création d'une université. La perspective d'experts de l'enseignement supérieur

François-René LORD et Jason LUCKERHOFF

Chapitre 29

La création d'une université. La perspective des fondateurs

François-René LORD et Jean BERNATCHEZ

Chapitre 30

Les performances d'acteurs sociaux autour de la survie d'une université francophone

François-René LORD, Éric FORGUES, Yves WINKIN et Jason LUCKERHOFF

Musselin, C. (2025). Préface. Pourquoi faut-il lire ce livre sur l'université au Québec quand on n'est pas québécois? (Amis, aussi quand on l'est!). Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. v-xi). Les Publications du LIRES.

Préface

Pourquoi faut-il lire ce livre sur l'université au Québec quand on n'est pas québécois? (Amis, aussi quand on l'est!)

Christine Musselin, Sciences Po, CSO et CNRS

Les ouvrages centrés sur un système universitaire spécifique sont souvent peu considérés par les éditeurs, voire par certains collègues qui évaluent les articles et demandent en quoi les spécificités du système étudié justifient une publication. C'est à mon sens une erreur dont les auteurs de ce livre font la démonstration en pointant la nécessité de s'intéresser aux cas particuliers, d'apprendre de chacun d'eux et de déconstruire l'illusion de la mise en place uniforme d'un modèle globalisé.

1 Le besoin de savoir comment les défis que nous rencontrons tous sont perçus, appréhendés et gérés par d'autres que nous

Ainsi, ce livre traite de l'université au Québec aujourd'hui, mais sa portée dépasse les frontières géographiques de son objet car, dès que les auteurs identifient les défis auxquels les établissements québécois sont confrontés – qu'il s'agisse des universités ou des cégeps – on ne peut qu'être frappé par leur résonance avec ceux que rencontrent toutes les institutions d'enseignement supérieur et de recherche dans le monde.

Les auteurs ont fait le choix de se frotter à des défis qui correspondent à des tendances profondes, qui ne sont pas conjoncturelles mais qui s'inscrivent au contraire dans le temps long, et dont le traitement diffère d'un système universitaire à un autre, mais aussi d'un établissement à un autre à l'intérieur de chaque système.

2 Trois principaux défis

2.1 La tension entre les missions économiques et sociales des universités

Les universités n'ont jamais échappé aux attentes de la société au sein de laquelle elles se sont développées, participant ainsi au contrôle de l'accès aux professions, à la construction de l'ordre social par la maîtrise de l'accès à l'enseignement supérieur, à la construction des États-nations par la formation des élites politiques et administratives et la transmission des valeurs nationales, au développement économique par la production de connaissance et d'une main d'œuvre qualifiée. Mais aujourd'hui, les pressions sont de plus en plus fortes pour que l'enseignement et la recherche soient prioritairement, voire exclusivement au service de l'économie de la connaissance, pour que les activités scientifiques répondent au plus près aux problèmes que rencontre la société et pour que la formation soit ajustée aux besoins en emplois. En revanche, donner accès à un niveau élevé de culture générale, contribuer à la formation de citoyens responsables, transmettre des valeurs humanistes, développer le sens critique, c'est-à-dire doter les étudiants d'une capacité d'analyse, les équiper des outils qui leur permettent de s'interroger, de prendre de la distance, les doter d'une culture scientifique, leur faire acquérir des compétences étendues plutôt que des pratiques professionnelles, tendent à devenir des objectifs secondaires. Pourtant, comme le montrent les auteurs de cet ouvrage, les enseignants restent majoritairement attachés à ces « traditions universitaires », mais cet attachement est moins partagé parmi les populations étudiantes, comme chez certains administrateurs, mais aussi par les décideurs publics.

Même si elle est moins présente dans cet ouvrage, la tension entre une recherche de mode 1, dont les agendas sont définis par des énigmes scientifiques, et une recherche de mode 2, dont les objets sont déterminés en fonction des questions que pose la société et des besoins d'innovation nécessaires à alimenter l'économie de la connaissance, est également au cœur des systèmes universitaires. La prévalence des financements privés et publics pour la recherche à impact social et pour des dispositifs favorisant

l'innovation tend ainsi à dévaloriser (dans tous les sens du terme) la recherche fondamentale sans utilité immédiate.

2.2 Les menaces qui pèsent sur les libertés académiques

Ce constat renvoie à une deuxième tendance de long terme qui parcourt tout l'ouvrage : les menaces qui pèsent sur les libertés académiques et sur le mode de gouvernance qui leur correspond, la collégialité. Il peut sembler curieux d'aborder cette question quand on étudie un territoire dont le régime politique relève indubitablement de la démocratie libérale. Mais la menace sur ces libertés n'existe pas seulement quand s'exercent des pressions politiques sur le contenu des enseignements et de la recherche et que les universitaires soupçonnés d'être déviants sont emprisonnés et ou condamnés.

Les libertés académiques sont aussi en danger quand la science est mise en doute par la prolifération d'opinions qui contestent les résultats scientifiques sur la base de croyances ou d'idéologies et non d'arguments mobilisant des méthodes ou des théories scientifiques. Le Québec n'échappe pas à ces manifestations, dont l'occurrence est croissante dans beaucoup de démocraties libérales et qui tendent à minorer la solidité des travaux de recherche menés par la profession académique et les compétences scientifiques de cette dernière, voire à mettre en cause le statut dont celle-ci bénéficie.

Le contrôle des agendas de recherche est aussi une manière de limiter la liberté académique. Or, plus l'enseignement – et surtout la recherche – sont des activités coûteuses, plus la dépendance des universitaires est forte à l'égard de financements qui viennent d'acteurs publics comme d'acteurs économiques qui définissent les thématiques sur lesquelles travailler ou coupent les vivres si ce qui est enseigné ou fait l'objet de travaux scientifiques n'est pas en phase avec leurs priorités, ou pire, leurs valeurs. Il ne s'agit pas ici de nier l'intérêt de la définition de stratégies de recherche nationales ou régionales, mais de souligner le risque de restriction des libertés académiques si la part de financement de la recherche « blue sky » devient indigente par rapport à la recherche dirigée.

Par ailleurs, il n'y a pas de libertés académiques sans un mode de gouvernance collégiale. Les auteurs de cet ouvrage le reconnaissent avec raison : avec l'ouverture de l'accès à l'enseignement supérieur, la taille des établissements a grandi, leur gestion s'est professionnalisée et bureaucratisée. Des règles, des procédures, des bonnes pratiques ont été introduites, renforçant ainsi les prérogatives des administrateurs. Mais cela peut

menacer le pouvoir de décision des universitaires sur les questions pédagogiques ou scientifiques, ou sur la gestion de leur groupe professionnel lui-même. Les universités sont des exemples du nouveau professionnalisme ou du professionnalisme organisationnel.

2.3 Une fragmentation croissante

La troisième tendance mise en évidence dans cet ouvrage est celle de la fragmentation. Ne soyons pas naïfs ou idéalistes, la profession universitaire n'a jamais été un groupe homogène et certainement pas un groupe irénique : elle a toujours été traversée par des hiérarchies entre groupes statutaires, entre disciplines, entre missions. Le champ de forces que décrit Bourdieu dans *Homo academicus* à partir de son étude des professeurs d'université parisiens en 1967 rappelle fort bien les tensions qui s'y déroulaient. Mais sans invoquer un âge d'or qui n'a jamais existé, il n'en reste pas moins qu'aujourd'hui la profession universitaire est plus fragmentée que par le passé. De nouveaux statuts sont apparus et, avec eux, une diversification des tâches et parfois même une spécialisation de celles-ci, ce qui entraîne une plus grande diversité des trajectoires individuelles. S'il n'a jamais été automatique et direct, le passage de postes temporaires à des postes permanents est très incertain dans de très nombreux pays; aussi voit-on réapparaître – j'emploie « réapparaître » à dessein car cela a déjà existé en France dans les années 1970 et 1980 – des « carrières » de temporaires. Ces diverses lignes de fragmentation viennent se superposer – et donc brouiller – les différences entre les disciplines : un stagiaire postdoctoral en physique, par son statut, par sa spécialisation sur les tâches de recherche, sa dépendance au projet des enseignants pour lequel il travaille, peut, du fait des convergences entre leur situation, se sentir plus proche d'un autre stagiaire postdoctoral en économie que de ses pairs physiciens.

Mais la fragmentation n'est pas l'apanage de la profession académique. Elle touche aussi les populations étudiantes issues de la démocratisation de l'accès aux études supérieures, comme le montre bien le [chapitre 8](#) de ce livre. Qu'il s'agisse des attentes, des besoins, de leur satisfaction ou du rapport qu'ils entretiennent avec les études, les étudiants sont loin de présenter un visage unique. Si l'on ajoute à cela la stratification qui s'est instaurée entre des établissements de plus en plus nombreux mais aussi de plus en plus différenciés quant à leurs missions, leurs publics, leurs ressources et leur réputation, on peut s'interroger sur la pertinence de maintenir le singulier pour parler de l'université québécoise.

Comme beaucoup d'autres systèmes universitaires, celui du Québec est confronté à chacun de ces défis mais plus ou moins fortement, ce qui renvoie à la spécificité des politiques publiques menées, auxquelles les universités et les universitaires répondent de diverses manières, ce que le lecteur découvrira au fil des chapitres.

Ces défis – et les enjeux qui leur sont rattachés – constituent le cadre général dans lequel s'insère la participation de l'université québécoise à la lutte contre le réchauffement climatique, à la prise en compte des enjeux de durabilité, à la maîtrise des bouleversements pédagogiques, scientifiques et éthiques qu'amènent l'intelligence artificielle; ils affecteront donc nécessairement sa capacité à répondre à ces attentes émergentes.

3 Un ouvrage qui...

3.1 ... couvre un très grand nombre de sujets sans perdre en cohérence

Une autre raison de lire ce livre – et l'une de ses grandes vertus – est l'étendue des sujets qui y sont abordés. Son équipe de direction a certes fait l'effort de rassembler les chapitres au sein de cinq parties (« Les finalités », « Les activités », « Les acteurs », « Les environnements organisationnels » et « Les environnements contextuels »), les chapitres pourraient aussi bien s'organiser par ordre alphabétique, à la manière d'une encyclopédie, à l'exception toutefois du premier, qui situe la période actuelle dans le long terme et montre le rôle structurant qu'a eu – et a encore finalement – le Rapport Parent. Mais tous les autres peuvent être lus dans le désordre, en fonction du thème que le lecteur souhaite explorer. Et les sujets abordés ne manquent pas. Certes, les auteurs terminent en mentionnant plusieurs thématiques qui auraient pu être ajoutées au 30 chapitres que compte déjà cet ouvrage, et j'ai moi-même suggéré plus haut deux pistes que l'on pourrait ajouter, mais il n'en reste pas moins que peu d'ouvrages sur l'enseignement supérieur et la recherche peuvent prétendre à une telle quasi-exhaustivité.

Contrepartie de ce traitement très large : chacun des thèmes aurait pu donner lieu à de bien plus longs développements; on n'observe pas non plus d'inscription de l'ensemble dans une même perspective théorique. Mais la volonté d'explorer l'université québécoise dans toutes ses dimensions représente l'une des richesses de ce volume, d'autant que – et cela est remarquable – si l'ouvrage couvre un vaste éventail de thèmes, il échappe au risque d'une liste à la Prévert. Plusieurs choix éditoriaux donnent en effet à l'ensemble de l'unité, de la cohérence.

Le premier est celui de l'unité de temps : à l'exception du [chapitre 1](#), qui situe la période actuelle dans la trajectoire de l'université québécoise, tous les autres traitent de la période actuelle et suivent ainsi un principe d'accumulation. Le deuxième consiste à ne pas se limiter à un simple état des lieux sur chacun des sujets abordés, mais d'inclure presque systématiquement une réflexion prospective qui débouche sur des propositions pour le futur. Enfin, la présence en continu – et plus ou moins en filigrane – des trois défis que j'ai mentionnés plus haut contribue à concilier le choix de la diversité des perspectives avec la consistance d'ensemble du propos.

3.2 ... révèle un collectif de chercheurs et chercheuses sur l'enseignement supérieur et la recherche au positionnement innovant

Pour terminer, je souhaite dire à quel point ce livre est une bonne nouvelle pour le champ des études sur l'enseignement supérieur et la recherche. Il est en effet assez rare de trouver des centres de recherche consacrés à ce sujet et l'on ne peut que se réjouir de la naissance du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (LIRES), dont cet ouvrage montre la vitalité. Depuis qu'il a obtenu des crédits pour stabiliser son fonctionnement, le LIRES est à la fois un laboratoire et, comme les auteurs le définissent, un regroupement. Il associe en effet des chercheurs et des chercheuses appartenant à un grand nombre d'institutions et de disciplines dans des recherches communes, dans des discussions collectives de leurs travaux, dans leur diffusion mais aussi dans la formation de jeunes collègues et d'étudiants. Cette initiative est à saluer à plusieurs titres.

D'une part, dans la très grande majorité des cas, les travaux sur l'enseignement supérieur sont séparés de ceux relevant de l'étude de la science et de la société, instituant de fait une séparation entre les deux corps des académiques, alors qu'ils sont bien souvent chercheurs et enseignants. Les travaux du LIRES portent autant sur une activité que sur l'autre. On ne peut que s'en féliciter. D'autre part, ce livre témoigne indiscutablement du dynamisme de la recherche sur l'enseignement et la recherche au Canada, mais aussi plus spécifiquement au Québec et parmi les auteurs francophones. Comme cela est observé dans l'introduction, ce champ est en priorité investi par les universitaires américains et chinois. Il reste marginal dans les espaces francophones, si bien que les formations qui lui sont dédiées, comme les recherches qui le prennent comme objet et, par voie de conséquence, les publications en français qui en résultent, sont peu nombreuses. Cet ouvrage contribue à changer la donne.

Enfin, les membres du LIREs affichent clairement leur intention de ne pas être que des observateurs éclairés de l'enseignement supérieur et de la recherche : ils entendent contribuer à leur développement, à être force de propositions, voire à participer à la fabrique des politiques publiques. Ce double positionnement à l'articulation de la recherche et de l'action est particulièrement intéressant et constitue, comme je l'ai écrit plus haut, l'un des fils rouges entre les différents chapitres.

Puisqu'il est annoncé que ce livre est le premier d'une nouvelle collection, souhaitons qu'il reçoive l'accueil qu'il mérite et qu'il inaugure une longue série d'ouvrages en langue française.

Christine Musselin travaille sur les universités et s'intéresse en particulier à ce qui caractérise leur gouvernance : dans ce cadre, elle a récemment étudié la manière dont les établissements d'enseignement supérieur ont géré la crise du COVID. Elle mène également un ensemble de recherches sur les politiques d'enseignement supérieur et conduit avec Jérôme Aust des travaux sur les politiques pour l'excellence menées dans le cadre du Programme d'investissements d'avenir. Enfin, elle développe des recherches sur les marchés du travail académiques. Ses travaux se situent donc au croisement de la sociologie des organisations, la sociologie de l'action publique et la sociologie économique. La très grande majorité de ces recherches a été conduite dans une perspective comparative et portait notamment sur la France, l'Allemagne et les Etats-Unis. Elle engage aujourd'hui une nouvelle recherche qui porte sur le développement de l'offre d'enseignement supérieur privé en France.

Remerciements

Cet ouvrage est le fruit d'une collaboration entre les membres du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (LIRES) et de l'équipe Regards interdisciplinaires sur les missions de l'enseignement supérieur. Nous adressons nos sincères remerciements à toutes les personnes ayant participé à sa réalisation. Leur engagement et leur persévérance ont permis de produire des réflexions particulièrement pertinentes dans le contexte actuel.

Nous exprimons notre profonde gratitude au LIRES pour avoir créé les conditions propices à la réalisation de ce livre. Son soutien financier et ses ressources humaines ont été déterminants pour franchir cette étape importante dans la structuration du domaine de l'enseignement supérieur au Québec. L'équipe de direction de l'ouvrage tient à remercier tout particulièrement Isabelle Lachance, coordonnatrice du LIRES, pour son aide précieuse en matière de révision et de mise en page. Nous remercions également Isabelle Lépine et Hocine Chehab, respectivement coordonnatrice à l'édition numérique et conseiller à l'édition numérique chez Érudit, pour leur soutien dans la publication de la version numérique. Nos remerciements vont aussi à Amélie Villemure, designer graphique, pour la conception de la couverture.

Nous tenons également à remercier toutes les personnes qui partagent la conviction que l'université est, et devrait continuer à être, un instrument de développement des personnes et de leur émancipation, et qui espèrent la voir continuer à contribuer, lorsque son autonomie et les libertés académiques nécessaires à l'accomplissement de ses missions sont protégées, au maintien à l'épanouissement des démocraties. Non seulement

l'université approfondit notre compréhension du monde, mais elle demeure un puissant outil de liberté.

Enfin, nous soulignons la contribution financière des Fonds de recherche du Québec, qui ont rendu possible la réalisation de cet ouvrage. Nous espérons qu'il continuera à faire progresser la recherche en enseignement supérieur au Québec et dans la Francophonie. L'institution universitaire est aujourd'hui convoquée à occuper une fonction centrale au sein de la collectivité. La complexité croissante et le caractère commun des défis auxquels fait face notre humanité interpellent de manière inédite la science et la communauté scientifique. Le Québec ne fait pas exception. Comment les universités québécoises sont-elles appelées à se transformer au sein de ce contexte? Quels desseins se profilent pour l'avenir de la recherche?

Quirion, R. (2025). Avant-propos. Une université ancrée dans la réalité. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. xv-xviii). Les Publications du LIRES.

Avant-propos

Une université ancrée dans la réalité

Rémi Quirion, scientifique en chef du Québec

L'institution universitaire est aujourd'hui convoquée à occuper une fonction centrale au sein de la collectivité. La complexité croissante et le caractère commun des défis auxquels fait face notre humanité interpellent de manière inédite la science et la communauté scientifique. Le Québec ne fait pas exception. Comment les universités québécoises sont-elles appelées à se transformer au sein de ce contexte? Quels desseins se profilent pour l'avenir de la recherche?

Ces questions, non des moindres, m'ont particulièrement préoccupé et amené à organiser une conversation avec des acteurs et des actrices clés du milieu universitaire à l'occasion d'un colloque, au printemps 2019, dans le cadre du Congrès de l'Acfas (Pérusse, 2020). L'idée était simple mais ambitieuse : rêver à l'université de demain. Cette discussion s'est avérée le point de départ d'un groupe de travail qui, durant une quinzaine de mois, a mené des travaux et des consultations dans le but de formuler les idées directrices de l'université québécoise du futur. Un total de douze recommandations sont ressorties de cet effort collectif visant à faciliter, dans un avenir proche, le développement et la vitalité des universités au Québec (FRQ, 2021).

Mon objectif n'est pas ici de revenir sur chacune des pistes d'action identifiées, qui peuvent aisément être retrouvées. À titre de scientifique en chef du Québec et premier dirigeant du Fonds de recherche du Québec (FRQ), il m'apparaît plutôt important de revenir sur trois idées essentielles –

l'intersectorialité en recherche, le dialogue entre science et société, la relève –, qui caractérisent selon moi les tendances actuelles de la recherche et qui transforment le rôle de même que les exigences envers les universités.

On attend en effet aujourd'hui bien plus des universités que l'accomplissement de leurs fonctions primaires de transmission et de contribution à la production des savoirs. Les recherches qui s'y effectuent doivent aussi permettre de comprendre et de relever les défis sans précédent auxquels est confrontée notre société. Cette exigence implique de nouvelles manières de faire de la recherche, axées sur une collaboration accrue qui transcende les disciplines et les secteurs. L'interdisciplinarité et l'intersectorialité se montrent ainsi indispensables pour penser les problématiques sociétales actuelles. Les phénomènes de société étant multifactoriels, une diversité d'expertises doit être mobilisée pour mener des recherches à fort impact et porteuses de nouvelles connaissances et de solutions qui sortent des sentiers battus. C'est notamment dans cette perspective et afin d'assurer la mise en œuvre d'une recherche intersectorielle et à haut risque que le FRQ a lancé en 2017 le Programme Audace. Ce décloisonnement est déjà sur la bonne voie au sein du milieu universitaire au Québec. Il mérite cependant de se voir amplifié, en plus de nécessiter une plus grande agilité de l'institution universitaire pour surmonter les obstacles identifiés au [chapitre 6](#) du présent ouvrage.

Mais l'effort de collaboration ne s'arrête pas au monde académique. Longtemps considérée comme une tour d'ivoire, l'université est invitée à s'ancrer davantage dans son environnement et à se rapprocher de la société civile; ce mouvement vers la démocratisation des savoirs est notamment évoqué au [chapitre 7](#). La société civile dispose en effet d'un savoir du terrain bénéfique à la communauté scientifique. Son implication dans le processus de recherche permet non seulement d'identifier des problématiques concrètes, mais aussi de mobiliser les connaissances par la suite. Le FRQ soutient depuis plusieurs années la recherche partenariale. En 2019, il est allé plus loin en instaurant le Programme Engagement, qui permet à des citoyennes et à des citoyens de proposer une question et de former un duo avec un chercheur ou une chercheuse afin de réaliser un projet de recherche.

En contrepartie, cette ouverture du milieu universitaire amène les scientifiques à occuper davantage l'espace public et à engager des échanges féconds avec l'ensemble de la société, qu'il s'agisse des citoyens et des citoyennes, des membres de la société civile ou encore de nos élus.

C'est ainsi dans l'optique d'encourager la communauté scientifique et étudiante à communiquer la science sur la base de leur expertise scientifique avec le grand public que le FRQ a mis en place les programmes Dialogue et Regards ODD, tout en soutenant des initiatives comme la création du Centre Déclic. Ce sont ces échanges qui permettent une meilleure compréhension de ce qu'est la science de la part de tous.

Enfin, comment parler de l'université sans dire un mot sur la jeunesse? Former les prochaines générations de citoyennes et de citoyens : n'est-ce pas là le cœur même de la mission de l'université? Nous nous devons d'offrir à la relève des conditions de formation en accord avec la mouvance actuelle et à la hauteur de ses ambitions. Le regretté Alain Fuchs, ancien président de l'Université Paris Sciences et Lettres et du CNRS, qui avait participé au colloque de 2019, affirmait à juste titre que la principale préoccupation de l'université aujourd'hui est de préparer la relève à faire face à la complexité du monde (Fuchs, 2020, p. 30). Cette préparation passe certes par une forte formation disciplinaire, mais aussi par le développement de compétences transversales et une ouverture qui permet aux étudiants et aux étudiantes de côtoyer des disciplines connexes et d'adopter une perspective intersectorielle. La formation disciplinaire restera indispensable, mais assimiler la pensée interdisciplinaire et intersectorielle constitue un atout – si ce n'est pas déjà un prérequis – pour les amener à relever les défis de notre monde complexe. Cette flexibilité de la formation apparaît d'autant plus nécessaire face aux transformations observées dans le [chapitre 8](#) quant au cheminement des étudiants et étudiantes, en particulier la normalisation des parcours diversifiés et atypiques.

L'université se révèle finalement à l'image des savoirs qui y circulent : en constant renouvellement. Il n'est d'ailleurs pas étonnant que l'enseignement supérieur soit lui-même devenu un objet et un champ d'études à part entière. Les réflexions sur l'institution universitaire sont loin d'être achevées, comme nous le montre ce livre. Les chercheurs et les chercheuses nous apportent à cet égard un portrait exhaustif de la situation au Québec, une première en la matière. Les expertises variées s'exprimant au sein de cet ouvrage permettent d'observer l'institution universitaire au Québec sous toutes ses coutures : de ses débuts à l'évolution de son rôle et de ses activités, ses acteurs et sa culture organisationnelle, de même que les divers contextes dans lesquels elle a opéré et opère désormais. Fruit des dernières recherches en enseignement supérieur, cet ouvrage offre une fine analyse de l'environnement actuel, de son influence sur les orientations des universités, des défis qu'il soulève et des pistes à explorer. Il est indéniable que cette

publication trouvera son utilité auprès de toute personne qui s'intéresse ou agit au sein de l'enseignement supérieur au Québec.

Références

- FRQ [Fonds de recherche du Québec] (2021). *L'université québécoise du futur : tendances, enjeux, pistes d'actions et recommandations*. Ministère de l'Enseignement supérieur et Fonds de recherche du Québec. [\[consulter\]](#)
- Fuchs, A. (2020). L'articulation entre la formation et la recherche. Dans : D. Pérusse et J.-P. Vidal (dir.), *L'université du XXI^e siècle. Enjeux, défis et perspectives* (p. 29-34). Acfas (coll. « Cahiers scientifiques », n° 118). [\[consulter\]](#)
- Pérusse, D. et Vidal, J.-P. (dir.) (2020). *L'université du XXI^e siècle. Enjeux, défis et perspectives*. Acfas (coll. « Cahiers scientifiques », n° 118). [\[consulter\]](#)

Depuis le 1^{er} septembre 2011, **Rémi Quirion** occupe le poste de scientifique en chef du Québec. Il dirige à ce titre les Fonds de recherche du Québec et conseille la ministre de l'Économie, de l'Innovation et de l'Énergie en matière de développement de la recherche et de la science. Avant sa nomination à titre de scientifique en chef, Rémi Quirion était le directeur scientifique du Centre de recherche de l'Institut Douglas, de 2001 à 2011. Il était également le vice-doyen aux sciences de la vie et aux initiatives stratégiques de la Faculté de médecine de l'Université McGill et directeur exécutif de la Stratégie internationale de recherche concertée sur la maladie d'Alzheimer des IRSC, de 2009 à 2011. Il a été élu président de l'International Network for Governmental Science Advice en septembre 2021.

Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (2025). Introduction. Un ouvrage en héritage. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 1-17). Les Publications du LIRES.

Introduction

Un ouvrage en héritage

Olivier Bégin-Caouette, Université de Montréal

Émanuelle Maltais, Université de Montréal

Jean Bernatchez, Université du Québec à Rimouski

Jason Luckierhoff, Université du Québec à Trois-Rivières

Martin Maltais, Université du Québec à Rimouski

Michel Umbriaco, Université TÉLUQ

Résumé

L'enseignement supérieur est un secteur d'activité qui se situe au cœur des sociétés du savoir. Or, au Québec comme dans d'autres juridictions francophones et en dépit de son rôle central, des sommes qui y sont investies et du nombre de personnes qui y contribuent, le champ d'études qui lui est consacré n'a commencé à se consolider que récemment. Cette introduction explique comment l'ouvrage *L'université au Québec. Enjeux et défis* brosse un portrait actuel de l'ensemble des composantes de l'institution universitaire québécoise et mettra en relief les nouveaux environnements, les voies d'action et les défis qui se dressent sur son chemin. Ce faisant, il pose un jalon additionnel dans la consolidation du champ d'études de l'enseignement supérieur au Québec et dans la Francophonie.

Mots clés

enseignement supérieur; défis; environnements; Francophonie; Québec; université

Abstract

Higher education represents a pivotal sector within knowledge societies. Despite its central role, substantial investments, and the extensive involvement of numerous stakeholders, the academic field dedicated to higher education has only recently begun to consolidate, both in Quebec and other Francophone regions. This introduction endeavors to present an overview of *L'université au Québec. Enjeux et défis*, and underlines the components of the Quebec university system, with a particular focus on emerging environments, strategic initiatives, and the challenges encountered. By doing so, it contributes to the consolidation of higher education studies in Quebec and the broader Francophone context.

Keywords

challenges; environments; Francophonie; higher education; Québec; university

L'enseignement supérieur est un secteur d'activité dans lequel les États occidentaux investissent plusieurs centaines de milliards de dollars annuellement (VMR, 2023). Selon Statistique Canada, au Québec seulement, le budget total des universités représente plus de huit milliards de dollars (SC, 2023). Ce secteur, central dans les sociétés du savoir, est également marqué par une multitude de transformations propulsées par les besoins d'apprenants aux profils qui se diversifient (Martin-Jean, 2023), les migrations (Kamanzi *et al.*, 2016), l'évolution des technologies (Papi, 2020), les nouveaux modes de gouvernance (Bégin-Caouette *et al.*, 2018) ou les dynamiques de concurrence internationale (Bégin-Caouette *et al.*, 2024).

Pour faire face à ces transformations, les établissements collégiaux et universitaires sont animés par des personnels et des gestionnaires qui contribuent à l'enseignement et à l'apprentissage, à la recherche et à l'innovation, ainsi qu'au service aux collectivités. Selon les données actuelles (Fédération des cégeps, 2019; Scientifique en chef, 2021; SC, 2022a), on peut estimer à plus de :

- 70 000 le nombre de personnes travaillant dans l'enseignement supérieur au Québec, soit 9730 professeurs d'université, 13 389 chargés de cours, 1326 professionnels de recherche, 19 419 personnels d'université et 27 000 employés dans les cégeps (sans compter ceux dans les collèges privés);
- 500 000 le nombre de celles qui y étudient.

En dépit du rôle central de ce secteur au Québec comme dans d'autres juridictions francophones, des sommes qui y sont investies et du nombre de personnes qui y contribuent, le champ d'études qui lui est consacré n'a commencé à se consolider que récemment. Par conséquent, les études et réflexions relatives à l'enseignement supérieur – et plus précisément aux universités – ont souvent été le fait d'organisations gouvernementales (CSÉ, 2023; FRQ, 2021), d'experts (CSTI, 2021), de chantiers (Bissonnette et Porter, 2013), de groupes de réflexion (Martin et Lesage, 2022), d'associations d'étudiants (UÉQ, 2020), de personnels (FQPPU, 2019), d'universités (BCI, 2017), ou encore d'unités de recherche les ayant menées de manière subsidiaire dans le cadre de mandats plus vastes (Béjaoui, 2021).

Il faut en outre reconnaître les contributions des chercheurs québécois qui, dans d'autres ouvrages savants rédigés en français, ont examiné des aspects spécifiques du monde universitaire, comme la pédagogie (Pelletier et Huot, 2017), les technologies (Lafleur *et al.*, 2021), la gouvernance (Demers *et al.*, 2019), le financement (Bouchard St-Amant *et al.*, 2022), la production de recherche (Lacroix et Maheu, 2015), la création de nouveaux établissements (Roy et Gingras, 2012), les parcours des étudiants (Kamanzi *et al.*, 2017) ou le travail des professeurs (Noreau et Bernheim, 2019).

Tout en s'appuyant sur ces avancées significatives, cet ouvrage s'en distingue néanmoins en ce qu'il tente de brosser un portrait actuel de l'institution universitaire québécoise dans son ensemble et de mettre en relief les nouveaux environnements, les voies d'action et les défis qui se dressent sur son chemin.

1 De nouveaux environnements et de nouveaux possibles

L'on ne peut guère résumer en quelques pages les trente chapitres qui composent le présent ouvrage. Il nous paraît néanmoins pertinent de mettre en avant certains des constats qu'ils font émerger. En premier lieu, nous retenons que, si les universités ont contribué au développement du Québec depuis leur fondation, la Révolution tranquille a transformé les conditions d'accomplissement de leurs missions fondamentales. En plus d'avoir fait face à l'accroissement rapide de leur population étudiante et au progrès des connaissances, elles ont participé et continuent de participer à un contrat social dont les bases furent posées par la Commission Parent. Comme le mentionnent Lemieux et Colleret au [chapitre premier](#), cette dernière attribuait notamment aux universités les rôles d'enseignement disciplinaire et de création de savoirs dans tous les domaines scientifiques. Ce que notre ouvrage

suggère – à l’instar d’autres travaux (dont Doray *et al.*, 2018) –, c’est que les universités, ces corporations devenues publiques et laïques, continuent de s’acquitter de leur part du contrat social et de rayonner à travers l’accomplissement de leurs missions fondamentales.

En matière d’enseignement, bien que l’exposé magistral demeure une méthode de transmission répandue, plusieurs chapitres de cet ouvrage – et plus particulièrement le [chapitre 21](#) signé Angulo Mendoza, Papi et Plante –, mettent en relief la manière dont les avancées technologiques et les modalités de formation (en présence, à distance, en mode hybride ou comodal) ont donné un nouveau souffle à la volonté exprimée par la Commission Parent de rendre la pédagogie universitaire plus active et interdisciplinaire. Au sujet de l’interdisciplinarité, au [chapitre 6](#), Pelbois, Luckerhoff et Guillemette expliquent comment surgissent divers conflits entre la nécessité de décroïsonner les disciplines afin de répondre aux défis mondiaux et d’innover et les exigences institutionnelles de spécialisation. Cette contribution explore les stratégies qui permettent de surmonter ces tensions, notamment en encourageant des dialogues interdisciplinaires et en promouvant une évaluation plus souple des projets de recherche. Ce processus de décroïsonnement apparaît ainsi comme un enjeu fondamental pour l’avenir des universités québécoises, notamment face aux défis mondiaux de plus en plus complexes qui nécessitent des approches transdisciplinaires. Concernant les technologies de l’apprentissage, Paquelin décrit au [chapitre 20](#) la manière dont les environnements numériques peuvent s’inscrire dans une approche capacitante et bienveillante qui renforce l’agentivité des nouveaux apprenants et qui, tout en reconnaissant leurs singularités, œuvre à un bien commun beaucoup plus vaste. Si Angulo et ses collègues ([chap. 21](#)) abordent les avantages de la formation à distance en matière de flexibilisation et d’interactivité, le [chapitre 5](#) de Gérin-Lajoie et Papi soulève d’ailleurs les ajustements que doivent opérer les établissements lorsqu’ils choisissent les modalités de formation à distance afin d’assurer un accès équitable à l’éducation, notamment pour les étudiants qui rencontrent des obstacles géographiques ou sociaux.

En ce qui a trait à la recherche, même si la mobilisation des connaissances fait encore face à plusieurs défis, comme le rappellent Dancause et Luckerhoff au [chapitre 7](#), les chercheurs québécois contribuent à une production d’articles savants qui se situe à 22,2 par 10 000 habitants, la moyenne de l’OCDE étant de 9,5 (Scientifique en chef du Québec, 2023). Pour Bégin-Caouette, Nakano Koga et Benhassine ([chap. 2](#)), cette contribution importante au développement des connaissances s’appuie en partie sur le

financement public des infrastructures et de la relève en recherche; les collaborations, les partenariats et le recrutement à l'international; enfin, sur la protection des traditions universitaires, notamment la liberté académique et l'autonomie institutionnelle.

La protection accordée à ces traditions a cependant évolué. Alors qu'elle était définie et inscrite (de façon variable) dans les conventions collectives de plusieurs professeurs, la liberté académique fait désormais l'objet d'une loi qui étend son application à tous les membres de la communauté universitaire et à toutes les activités par lesquelles les établissements accomplissent leurs missions, comme le soulignent Bernatchez et Lemieux ([chap. 13](#)). Il est cependant intéressant de noter que les universités sont les seuls établissements d'enseignement supérieur à être soumis à cette loi. En effet, comme le relèvent Desjardins, Michaud et Luckerhoff ([chap. 14](#)), les cégeps et collèges sont exclus de cette loi, ce qui pourrait poser des risques d'autocensure ou de délaissement de la recherche. En matière d'autonomie institutionnelle, les universités québécoises demeurent des corporations autonomes, mais se dégage du constat ayant émergé des travaux de Lord et Bernatchez ([chap. 29](#)) à propos des nouvelles universités qu'elles opèrent dans un système, un cadre législatif et normatif, des communautés et un champ mondialisé qui orientent leurs actions. On apprendra en outre dans cet ouvrage que les formules de financement, la reddition de comptes et les exigences en matière d'assurance-qualité constituent autant d'outils à la disposition des pouvoirs publics et privés afin d'influencer le développement de l'institution universitaire. De la même manière, le financement privé d'une recherche orientée ou la professionnalisation des programmes constituent une forme de contrainte à l'autonomie institutionnelle émanant du marché et d'acteurs privés (p. ex. les ordres professionnels; voir Bernatchez et Lemieux, [chap. 13](#)).

La tradition universitaire qui soulève le plus d'inquiétudes est cependant celle de la collégialité. Laurin et Beauré-Lavallée ainsi que Maltais et Benhassine, respectivement aux [chapitre 15](#) et au [chapitre 11](#), soulignent qu'elle peut être définie comme allégeance à des communautés d'expertise disciplinaire, mode de gouvernance et processus décisionnel, ainsi que comme norme comportementale. C'est peut-être comme mode de gouvernance des établissements reposant sur l'autogestion de la communauté universitaire que cette tradition est la plus remise en question (Rhoades, 1992). La marge de manœuvre de cette communauté semble, en effet, se rétrécir par l'effet combiné du managérialisme – qui déplace les responsabilités vers le sommet stratégique (Mintzberg, 1990) – et la complexification des

activités universitaires (affaires internationales, affaires juridiques, ressources humaines, technologies, éthique de la recherche, etc.), qui fait passer la technostructure d'un rôle de conseil à un rôle de contrôle (Kallio et al., 2020). Au [chapitre 17](#), l'analyse de Larouche, Larouche, Savard, Byrne et Héon laisse d'ailleurs entrevoir une réorganisation des plans stratégiques autour des thèmes de l'excellence et du positionnement, de même qu'une croissance des thèmes associés à une gestion efficace et efficiente des établissements. Or, si les établissements peuvent se doter de politiques institutionnelles claires et de structures managériales, il est à se demander jusqu'à quel point ces outils suscitent des transformations effectives dans l'institution si elles ne font pas participer le collégium.

L'exemple de l'équité, de la diversité et de l'inclusion (ÉDI) est, à ce propos, éloquent. Si Papi et Thériault ([chap. 9](#)) constatent les effets de la démocratisation de l'éducation sur l'accès des femmes à l'enseignement supérieur, Magnan, Magnan, Melo Araneda, Soares et Anne ([chap. 23](#)) notent que les administrations universitaires ont adopté divers plans d'action qui soutiennent une nouvelle rhétorique institutionnelle et se demandent si, en définitive, ces plans ne mèneront pas plutôt à la non-performativité (Ahmed, 2016) des établissements, soit l'illusion qu'ils projettent d'évoluer alors que des structures inégalitaires se reproduisent. Pour passer de la performativité à l'action et transformer les cultures institutionnelles, les autrices en appellent à des forums participatifs – nous ajouterions : collégiaux – qui impliquent l'ensemble des membres de la communauté universitaire. De manière analogue, dans leur chapitre sur l'assurance qualité ([chap. 18](#)), St-Onge et Vidal soulignent qu'une approche d'amélioration continue des programmes peut se révéler porteuse en ce sens qu'elle s'appuie sur la participation de toute la communauté universitaire. *Cette communauté ne peut effectivement prétendre à une collégialité accrue si elle n'est pas elle-même porteuses des transformations nécessaires à l'accomplissement des missions de l'Université.*

2 Des défis et des voies d'action pour l'université

L'Université québécoise s'est adaptée aux transformations de son environnement, mais plusieurs défis se dressent toujours sur le chemin de son évolution. Au [chapitre 16](#), Maltais relève trois grands défis : le taux de diplomation, la planification de la demande et les crises qui traversent l'espace universitaire. Malgré les effets de la pandémie et de la pénurie de main-d'œuvre (MES, 2023), la croissance démographique du Québec et les gains migratoires (ISQ, 2023), l'amélioration des taux de diplomation au secondaire (SC,

2022b) et la hausse de 21,9 % de l'effectif collégial prévue d'ici 2031 (MES, 2023) généreront une pression démographique notable sur les universités afin qu'elles accroissent leur capacité d'accueil. Or, le temps de formation du personnel enseignant universitaire et les délais de construction de nouvelles infrastructures nécessiteront un effort de planification rapide afin de répondre à cette pression.

Plusieurs chapitres soulèvent également la question préoccupante de la détresse psychologique que vivent des membres de la communauté universitaire. Zambo Assembe, Bégin-Caouette, Nakano Koga, Jones, Karram Stephenson et Scott Metcalfe ([chap. 10](#)), notent que, même si les professeurs d'universités se disent relativement satisfaits de leur situation professionnelle, ils sont aussi nombreux à rapporter un haut niveau de stress découlant de leur emploi. De manière analogue, Marois ([chap. 12](#)) rapporte des données selon lesquelles 40 % des chargés de cours vivraient un épuisement émotionnel élevé (SPUQ, 2020). Un rapport de Cloutier et Pellerin (2019) soulignait par ailleurs que plus de la moitié des employés de soutien des universités québécoises souffrent de détresse psychologique, en partie en raison de la surcharge de travail, d'une perception d'injustice dans l'attribution des promotions, du manque de reconnaissance et du faible degré d'autonomie. Il se pourrait que ces proportions aient augmenté et soient demeurées plus élevées après la pandémie. Examinant la situation des étudiants, Rowell et Benhassine ([chap. 8](#)) rapportent les données colligées par l'Alliance canadienne des associations étudiantes (2022) selon lesquelles 75 % des étudiants ont affirmé que la pandémie aurait aggravé leurs problèmes de santé psychologique, cette situation se montrant encore plus marquée chez les étudiants issus de communautés marginalisées. Au [chapitre 22](#), Béland et ses collègues décrivent en outre le défi qu'impose le développement de nouvelles formes d'évaluation qui soient moins anxiogènes pour les étudiants, tout en n'incitant pas au plagiat et à la tricherie. Les administrations universitaires sont elles-mêmes conscientes des enjeux entourant la santé psychologique; en effet, comme le soulignent Larouche et ses collègues ([chap. 17](#)), plusieurs plans stratégiques mettent en relief une préoccupation pour un milieu d'études et de travail sain et stimulant pour les membres de la communauté universitaire.

Un troisième défi qui attire notre attention est celui des tensions – réelles ou fabriquées – entre : les missions économique et sociale de l'université (Roy, [chap. 3](#)); les populismes et la recherche de la vérité (Bernatchez et Lemieux, [chap. 13](#); Roy, *id.*); la protection de la liberté académique et certaines décisions prises au nom de l'ÉDI (Bernatchez et Lemieux, *id.*); les

statuts des universités au Québec ([chap. 19](#)); et, enfin, entre la promotion du fait français au Québec, l'internationalisation et la diffusion des connaissances scientifiques (Forgues *et al.*, [chap. 24](#); Lacasse *et al.*, [chap. 27](#)). D'autres travaux se montreront nécessaires si l'on souhaite déconstruire ces tensions et faire émerger de nouvelles voies d'action pour l'université, mais nous souhaitons souligner le défi que représente la réactualisation de la mission sociale de l'université dans une ère que l'on dit « de post-vérité ». Au cours de débats ayant eu lieu en 2016, le ministre de la Justice du Royaume-Uni avait déclaré que « les gens de ce pays en ont assez des experts » (Reed, 2023, § 1). La même année, *The Economist* notait que la confiance portée envers les experts est en déclin, et ce, en partie à cause du flou qui s'épaissit sur les réseaux sociaux entre les contenus publiés par les médias traditionnels et alternatifs. En 2018, des professeurs québécois dénonçaient les propos haineux et les menaces de mort exprimés à leur endroit par des citoyens en désaccord avec leurs perspectives (Pineda, 2018). Cette situation, qui s'est exacerbée avec la pandémie de COVID-19 (Nogrady, 2023), affecte désormais les professeurs qui étudient les questions du genre (Leingang, 2023) ou de l'égalité raciale (Abrams, 2023). L'un des défis qui se dressent sur le chemin de l'université québécoise sera donc celui de réitérer une autorité intellectuelle chercheuse de vérité tout en accueillant, sous la forme d'une agora ouverte et respectueuse, une diversité d'étudiants, de chercheurs, de citoyens et de savoirs (Bégin-Caouette *et al.*, 2020).

Finalement, tel que mentionné précédemment, notre ouvrage met l'accent sur le fait que la communauté universitaire se diversifie et se fragmente, posant ainsi un nouveau défi au renouvellement de la tradition collégiale. Concomitante de la création de l'Université de Berlin en 1810, l'idée d'un collégium de professeurs-chercheurs dirigeant l'ensemble des activités universitaires et décidant collectivement de l'avenir de l'institution fut longtemps portée comme un idéal. Le Québec ne fait cependant pas exception à la tendance mondiale selon laquelle plusieurs fonctions fondamentales de l'université sont désormais accomplies par des « universitaires temporaires » (Courtois et O'Keeffe, 2015), dont les professionnels de recherche et les chargés de cours, qui détiennent dans une proportion croissante un doctorat et, parfois, un postdoctorat. Marois ([chap. 12](#)) rappelle que, si le poste de chargés de cours existait avant la création de l'Université du Québec, l'importance de ce corps d'emploi s'est largement accrue depuis, surtout afin de limiter les coûts de fonctionnement des établissements. Les étudiants, dont les profils se diversifient, sont aussi appelés à participer à la gouvernance des établissements. Au [chapitre 8](#), Rowell et Benhassine

expliquent que les étudiants sont encore représentés dans l'ensemble des conseils d'administration des universités, que les associations étudiantes sont désormais perçues comme des instances indépendantes et légitimes capables d'influencer certaines décisions des établissements et que des représentants étudiants sont sollicités afin de participer à des comités départementaux, facultaires ou universitaires. Elles notent toutefois que ce ne sont pas des étudiants de toutes les catégories sociales qui sont en mesure d'accéder à ces postes de représentation.

En somme, dans cette communauté universitaire fragmentée, on se demande s'il ne faudrait pas espérer qu'émerge une collégialité renouvelée dans laquelle tous les acteurs – professeurs, chargés de cours, étudiants, auxiliaires ou professionnels – pourraient participer collectivement au sort de l'institution dont l'accomplissement des missions repose sur leurs épaules. À l'image de l'intersectionnalité, qui a reconnecté des luttes identitaires que d'autres avaient séparées, une collégialité élargie pourrait rassembler des trajectoires qui s'individualisent et des intérêts qui se corporatisent. De fait, si les groupes ne peuvent se consulter, débattre et s'entendre, alors le rôle d'arbitre ne pourra qu'échoir qu'aux personnes qui occupent le sommet stratégique de cette institution.

3 Un ouvrage qui s'inscrit dans la consolidation du champ d'études de l'enseignement supérieur

En élaborant le projet de cet ouvrage, nous souhaitons poser une pierre additionnelle à l'édifice en construction qu'est le champ de l'enseignement supérieur dans la Francophonie. Bien qu'il existât en France entre 1878 et 1903 une Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur (Picavet, 1903), le champ de l'enseignement supérieur – que nous pourrions définir comme l'étude interdisciplinaire des systèmes, des organisations, des pratiques, des processus et dynamiques relatives aux niveaux supérieurs de l'éducation – a vraiment pris racine dans le monde anglo-saxon avec la fondation, aux États-Unis en 1930, du *Journal of Higher Education*. Tight (2018) a décompté 86 revues de langue anglaise consacrées à l'enseignement supérieur et 216 associations savantes présentes dans 47 pays, signe de la mondialisation de ce champ. En matière d'enseignement, Altbach (2014) avait recensé 450 programmes de grades sur l'enseignement supérieur, dont la moitié offerts par des universités américaines et un cinquième par des établissements chinois. Dans l'espace francophone, la consolidation récente du champ s'est surtout réalisée à partir des apports provenant de la

pédagogie au supérieur – l'Association internationale pour la pédagogie universitaire fut d'ailleurs fondée en 1981 –, bien que des regroupements aux mandats plus vastes, comme l'Unité de recherche sur les migrations et sociétés en France ou le Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, aient participé à la vitalité du champ par des projets spécifiques.

En février 2019, trois professeurs de l'Université de Montréal ont fondé le Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (LIRES) afin de rassembler des chercheurs aux appartenances institutionnelles et disciplinaires multiples autour du même champ d'études. Dès sa fondation, le LIRES s'est voulu « un lieu de rassemblement et de diffusion des initiatives touchant la recherche et la formation portant sur toutes les facettes de l'enseignement supérieur au Québec, au Canada et à l'international » (LIRES, s. d., § 1). Alors qu'il ne disposait d'aucun financement, il a créé des groupes de discussion à l'intention des étudiants, organisé des conférences publiques et un colloque annuel, et même une première école doctorale. Convaincu que la recherche en enseignement supérieur peut profiter aux établissements universitaires et à leurs communautés, le LIRES s'est doté d'une catégorie de membres invités qui permet à divers professionnels d'échanger avec les chercheurs et les étudiants, de s'informer et de partager leurs propres constats et préoccupations. Aujourd'hui, avec plus d'une centaine de membres affiliés à plus de 30 établissements et organismes, le LIRES est devenu l'un des plus grands regroupements de chercheurs en enseignement supérieur au Canada et dans la Francophonie. Fort de ce succès, une partie de ses membres ont soumis une demande de subvention au programme de soutien aux équipes de recherche des Fonds de recherche du Québec et leur programmation intitulée *Regards interdisciplinaires sur les missions de l'enseignement supérieur* a été financée, ce qui a permis d'embaucher une personne à la coordination, d'organiser plus d'événements et, surtout, de soutenir les étudiants à l'aide de prix et de bourses.

Ce livre est à l'image du LIRES, en ce sens qu'il s'appuie sur les expertises variées mais complémentaires d'un grand nombre de chercheurs francophones afin de proposer une analyse fine de l'institution universitaire. Si le LIRES a déjà appuyé la publication d'un rapport sur la place du français en enseignement supérieur au Québec (Bégin-Caouette *et al.*, 2023) et d'un guide sur la mobilisation des connaissances (Dancause *et al.*, 2023), ce premier collectif constitue l'amorce d'une mission éditoriale qui, nous l'espérons, alimentera les réflexions et, surtout, l'action en enseignement supérieur au Québec, tout comme dans le reste de la Francophonie. L'une de ces

voies d'action passe notamment par la formation des personnels du supérieur. Or, alors que les programmes de formation des enseignants, des cadres et des professionnels du supérieur se multiplient dans la Francophonie (Maltais et Benhassine, [chap. 11](#)), il est à espérer que plus d'ouvrages en français seront publiés afin que ces personnels aient accès aux savoirs les plus à jour dans leur langue et comprennent mieux les réalités complexes avec lesquelles ils doivent composer au jour le jour.

Enfin, à l'image du champ qu'il décrit, ce livre se veut le fruit de collaborations entre les disciplines, les secteurs collégial et universitaire (Desjardins et al., [chap. 14](#); Desjardins et al., [chap. 26](#)), entre ces derniers et la société (Roy, [chap. 3](#)), de même qu'entre le Québec et le reste du Canada (Lord et Bernatchez, [chap. 29](#)) ou l'international (Lacasse et al., [chap. 27](#)). En ce sens, il est à espérer que le travail ayant mené à la présentation de ce premier portrait de la situation québécoise puisse continuer à se nourrir des innovations qui émergent dans d'autres contextes (Lord et Luckerhoff, [chap. 28](#)) et, surtout, qu'il puisse s'enrichir des études, des perspectives et des constats émergeant dans d'autres contextes francophones et, ainsi, mener à la publication d'ouvrages internationaux. Au bout du compte, ce que nous souhaitons, c'est de doter les États francophones d'une recherche et de formations qui leur permettent de soutenir le développement de leurs systèmes d'enseignement supérieur et l'amélioration des conditions de vie de leurs sociétés.

Références

- Abrams, Z. (2023). Academic independence under fire. *Monitor on Psychology*, 1^{er} juillet. [\[consulter\]](#)
- Alliance canadienne des associations étudiantes (2022). *Une nouvelle normalité difficile : la santé mentale des étudiantes et étudiants après deux années de COVID-19*. [\[consulter\]](#)
- Angulo Mendoza, G. A., Papi, C. et Plante, P. (2025). La redécouverte à l'avenir de la formation à distance. Constats et pistes de réflexion. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 569-597). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- BCI [Bureau de coopération interuniversitaire] (2017). *Le harcèlement et les violences à caractère sexuel dans le milieu universitaire. Rapport du Groupe de travail sur les politiques et procédures en matière de harcèlement sexuel et de violence sexuelle (GT-PHS)*. BCI. [\[consulter\]](#)

- Bégin-Caouette, O., Beupré-Lavallée, A., Marois, S., Papi, C. et Thériault, M. (2023). *La place du français en enseignement supérieur au Québec*. Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur et Centrale des syndicats du Québec. [\[consulter\]](#)
- Bégin-Caouette, O., Nakano Koga, S. et Pelletier, L. (2020). La destinée de l'université passe par sa transformation en une agora de dialogue entre les savoirs. *Revue Possibles*, 44(2), 59-68. [\[consulter\]](#)
- Bégin-Caouette, O., Nakano Koga, S. M. et Benhassine, E. (2025). Le développement des connaissances. Une analyse de l'écosystème de la recherche au Québec. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 41-67). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- Bégin-Caouette, O., Papi, C. et Benhassine, E. (2024). La recherche en français au cœur des dynamiques de concurrence internationale : la perspective des chercheurs québécois. *Enjeux et société*, 11(1), 52-80. [\[consulter\]](#)
- Bégin-Caouette, O., Trottier, C., Eastman, J., Jones, G., Noumi, C. et Li, S. (2018). Analyse de la gouvernance systémique des universités au Québec et comparaisons avec quatre autres provinces canadiennes. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(3), 1-22. [\[consulter\]](#)
- Béjaoui, A. (2021). *La transition études-travail des étudiants internationaux: le rôle des programmes d'enseignement coopératif (Coop)*. Rapport de projet 2021RP-25. CIRANO. [\[consulter\]](#)
- Béland, S., Michelot, F., Hébert, M.-H. et Lafortune, S. (2025). L'évaluation des apprentissages à l'université. Quelques défis contemporains. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 599-620). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- Bernatchez, J. et Lemieux, O. (2025). La liberté académique universitaire. Une analyse politique du phénomène. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 351-383). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- Bissonnette, L. et Porter, J.R. (2013). *L'Université québécoise. Préserver les fondements, engager des refondations. Rapport du Chantier sur une loi-cadre des universités*. Gouvernement du Québec.
- Bouchard St-Amant, P.-A., Vallée, L., Raymond-Brousseau, L. et Allali, M. (2022). *Démystifier la formule de financement des universités. Compréhension des effets et des intérêts pour les institutions en enseignement supérieur*. Presses de l'Université du Québec.
- Cloutier, J. et Pellerin, S. (2019). *Les résultats de l'enquête sur la détresse psychologique au travail dans le secteur universitaire*. SCFP-CPSU-UQÀM.
- Courtois, A. D. M. et O'Keefe, T. (2015). Precarity in the ivory cage: Neoliberalism and casualisation of work in the Irish higher education sector. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(1), 44-66. [\[consulter\]](#)

- CSÉ [Conseil supérieur de l'éducation] (2023). *Pour une recherche universitaire diversifiée, reflet et moteur de la société*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- CSTI [Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire] (2021). *Reconnaître, protéger et promouvoir la liberté universitaire*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Dancause, L. (2023). *Guide pédagogique sur la mobilisation des connaissances*. Université du Québec à Trois-Rivières, Humanovis, TIESS et Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur. [\[consulter\]](#)
- Dancause, L. et Luckerhoff J. (2025). La mobilisation des connaissances en enseignement supérieur au Québec. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 193-219). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- 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. [\[consulter\]](#)
- Desjardins, A., Michaud, P. et Luckerhoff, J. (2025). La liberté académique dans les établissements collégiaux. Enjeux croisés au collégial et à l'université. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 385-409). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- Doray, P., Dussault, E.-L., Rousseau, Y. et Sauvageau, L. (dir.) (2018). *L'Université du Québec 1968-2018. 50 ans de contributions éducatives et scientifiques au développement du Québec*. Presses de l'Université du Québec.
- Dussault, E.-L. et Doray, P. (2021). *Une catastrophe « au ralenti » : la pandémie de COVID-19 et l'enseignement supérieur au Québec et ailleurs*. Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec. [\[consulter\]](#)
- Economist, The (2016). *Art of the lie. Post truth politics in the age of social media* [dossier thématique]. *The Economist*, 10 septembre. [\[consulter\]](#)
- Fédération des cégeps (2019). *Les cégeps : incontournables pour la société et l'économie du Québec. Mémoire de la Fédération des cégeps présenté au ministère des Finances du Québec dans le cadre des consultations prébudgétaires 2020-2021*. Fédération des cégeps. [\[consulter\]](#)
- FQPPU [Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université] (2019). *Enquête nationale sur la surcharge administrative du corps professoral universitaire québécois : Principaux résultats et pistes d'action*. FQPPU. [\[consulter\]](#)
- FQPPU (2022). *Les conséquences de la pandémie sur la santé globale des professeures et des professeurs universitaires : Rapport de recherche*. FQPPU-UQAC. [\[consulter\]](#)
- Forgues, É., Larivière, V., Luckerhoff, J., Riddles, A., St-Onge, S. et Volkanova, V. (2025). La dualité linguistique en enseignement supérieur au Canada. Le cas de la recherche universitaire. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez,

- J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 643-674). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- FRQ [Fonds de recherche du Québec] (2021). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Gérin-Lajoie, S. et Papi, C. (2025). Entre présence et distance. Comment s'y retrouver dans les différents modes de formation à l'université? Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 133-166). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- ISQ [Institut de la statistique du Québec] (2023). *Évolution, mouvement et structure par âge de la population*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Kallio, T. J., Kallio, K. M. et Blomberg, A. (2020). From professional bureaucracy to competitive bureaucracy—Redefining universities' organization principles, performance measurement criteria, and reason for being. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 17(1), 82-108. [\[consulter\]](#)
- Kamanzi, P.C., Bastien, N., Doray, P. et Magnan, M.-O. (2016). Immigration et cheminement scolaires aux études supérieures au Canada : qui y va et quand? Une analyse à partir du modèle de risque proportionnel de Cox. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 46(2), 225-248. [\[consulter\]](#)
- Kamanzi, P.C., Goastellec, G. et Picard, F. (2017). *L'envers du décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*. Presses de l'Université du Québec.
- Lacasse, N., Bégin-Caouette, O. et Maltais, M. (2025). L'internationalisation des universités québécoises. De société distincte à petit exportateur. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 733-766). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- Lacroix, R. et Maheu, L. (2015). *Les grandes universités de recherche. Institutions autonomes dans un environnement concurrentiel*. Presses de l'Université de Montréal.
- Lafleur, F., Nolla, J.-M. et Samson, G. (2021). *Évaluation des apprentissages en formation à distance. Enjeux, modalités et opportunités de formation en enseignement supérieur*. Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, C., Larouche, C., Savard, D., Byrne, A. et Héon, L. (2025). La planification stratégique et les universités québécoises. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 455-480). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)

- Laurin, M.-F. et Beaupré-Lavallée, A. (2025). La collégialité à l'université. Concepts fondamentaux et dimensions contemporaines. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 411-436). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- Leingang, R. (2023). US university professor shoved to ground by rightwing youth activists. *The Guardian*, 16 octobre, n. p. [\[consulter\]](#)
- LIRES [Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur] (s. d.). À propos. LIRES. [\[consulter\]](#)
- Lemieux, O. et Colleret, M. (2025). Les universités et le Rapport Parent : vision et déviation. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 19-38). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- Lord, F.-R. et Bernatchez, J. (2025). La création d'une université. La perspective des fondateurs. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 789-811). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- Lord, F.-R. et Luckerhoff, J. (2025). La création d'une université. Perspective d'experts de l'enseignement supérieur. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 767-788). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- Magnan, M.-O., Melo Araneda, F., Soares, R. et Anne, A. (2025). Plans d'action en matière d'équité, de diversité et d'inclusion dans les universités au Québec. États des lieux, réflexions et pistes. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 621-641). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Grenier, V. et Darchinian, F. (2017). Jeunes issus de l'immigration et choix d'orientation au postsecondaire à Montréal. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 34-53.
- Maltais, É. et Benhassine, E. (2025). Les administrateurs. Entre les écrits et la pratique. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 301-322). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- Maltais, M. (2025). La politique de financement des universités au Québec. Quelques aménagements récents et défis présagés. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 437-454). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- Marois, S. (2025). Les chargé-e-s de cours. Une perspective généalogique. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 323-347). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)

- Martin, É. et Lesage, S.-É. (2022). *Peut-on réaliser la gratuité scolaire au Québec?* Institut de recherche socioéconomique. [\[consulter\]](#)
- Martin-Jean, E. (2023). Vers une approche institutionnelle : favoriser la réussite éducative par la conception universelle de l'apprentissage et l'accessibilité universelle. *Éducation et francophonie*, 51(1). [\[consulter\]](#)
- MES [Ministère de l'Enseignement supérieur] (2023). *Plan stratégique 2023-2027 du ministère de l'Enseignement supérieur*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Mintzberg, H. (1990). *Le management. Voyage au centre des organisations*. Les Éditions d'organisation.
- Nogrady, B. (2023). Microbiologist who was harassed during COVID pandemic sues university. *Nature*, 21 novembre. [\[consulter\]](#)
- Noreau, P. et Bernheim, E. (2019). *Devenir professeur*. Presses de l'Université de Montréal.
- Papi, C. et Thériault, D. (2025). Femmes et hommes dans l'enseignement supérieur. Vers plus d'égalité? Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 247-272). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- Paquelin, D. (2025). Renouveler l'expérience d'enseignement et d'apprentissage. Une approche écologique capacitante. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 541-567). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- Pelbois, C., Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (2025). Les conflits entre décloisonnement des disciplines et exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique au Québec. Le décloisonnement comme condition de dialogue. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 167-192). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- Pelbois, C., Maltais, M. et Luckerhoff, J. (2025). Le statut des universités au Québec. Dépasser les mythes. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 501-538). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- Pelletier, P. et Huot, A. (2017). *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur. Connaissances, compétences et expériences*. Presses de l'Université du Québec.
- Picavet, F. La Société d'enseignement supérieur (1878-1903). *Revue internationale de l'enseignement*, 45(1), 481-512. [\[consulter\]](#)
- Pineda, A. (2018). Des professeurs de l'Université Laval dénoncent des propos haineux. *Le Devoir*, 11 janvier. [\[consulter\]](#)
- Reed, C. (2023). Why so many people have had enough of experts – and how to win back trust. *The Conversation*, 28 juin. [\[consulter\]](#)
- Rhoades, G. (1992). Governance models. Dans B. Clark et G. Neave (dir.), *The Encyclopedia of Higher Education* (vol. 2, p. 1376-1384). Pergamon Press.

- Rowell, A. et Benhassine, E. (2025). Les étudiant-e-s. Transformations et enjeux. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 223-245). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- Roy, M. (2025). Pourquoi l'université? De ses raisons d'être et de ses rôles actuels. Aspects social, économique et culturel. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 58-82). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- SC [Statistique Canada] (2022a). *Effectifs et diplômés postsecondaires au Canada, 2020-2021*. Statistique Canada. [\[consulter\]](#)
- SC (2022b). Taux d'obtention du diplôme d'études secondaires au Canada, années scolaires 2016-2017 à 2019-2020. *Le Quotidien*. [\[consulter\]](#)
- SC (2023). Dépenses publiques et privées combinées au titre des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement (x 1 000 000). *Données*. [\[consulter\]](#)
- St-Onge, M. et Vidal, M. (2025). L'assurance qualité et les processus d'évaluation des programmes de formation dans les universités québécoises. État des lieux et enjeux. Dans Bégin-Caouette, O. Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 399-415). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- UÉQ [Union étudiante du Québec] (2020). *Rapport sur la santé psychologique étudiante: enquête éclair à l'automne 2020*. UÉQ. [\[consulter\]](#)

Olivier Bégin-Caouette est professeur agrégé en enseignement supérieur comparé au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Détenteur d'un doctorat en enseignement supérieur de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE), à l'Université de Toronto, il a complété un postdoctorat et demeure membre associé du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Il est également membre cofondateur du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (LIREs) et chercheur principal de l'équipe Regards interdisciplinaire sur les missions de l'enseignement supérieur (RIMES, FRQSC, 2022-2026). Ses recherches portent sur les interactions entre les structures politico-économiques et les systèmes d'enseignement supérieur, la production de recherche universitaire, la profession universitaire et l'internationalisation des établissements d'enseignement technique, notamment des cégeps.

Bachelière en science politique (Université Laval, 2017) et détentrice d'une maîtrise en éducation, profil administration scolaire à l'Université TÉLUQ (2021) dont le mémoire consiste en un portrait des modifications apportées sur le temps long au règles budgétaires de la subvention de fonctionnement des universités québécoises, **Émanuelle Maltais** termine une thèse de doctorat, à l'Université de Montréal, concernant l'influence du financement gouvernemental sur la production de recherche universitaire selon des professeurs provenant d'universités canadiennes. Elle est également enseignante d'anglais langue seconde niveau primaire. Elle a été coordonnatrice du syndicat des professeurs et professeurs de l'université TÉLUQ et compte entamer un post doctorat concernant l'avancée des politiques de gouvernance et de financement des universités au Québec.

Jean Bernatchez est citoyen engagé et professeur-chercheur à l'UQAR au campus de Lévis. Il est politologue et détient un doctorat en administration et politique scolaires de l'Université Laval. Il possède une longue expérience en gestion de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il est membre du comité de direction du réseau PÉRISCOPE sur la persévérance et la réussite scolaires. Il est aussi membre du Groupe de recherche interdisciplinaire sur le développement régional de l'Est du Québec (GRIDEQ), membre du Laboratoire interdisciplinaire sur l'enseignement supérieur (LIREs), chercheur associé au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et membre du Groupe de recherche et d'intervention sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement (GRIDE). Il publie et communique les résultats de ses travaux au Québec et à l'étranger.

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.

Martin Maltais est professeur en financement et politiques d'éducation au campus de Lévis à l'UQAR et président de l'Acfas. Gestionnaire de proximité, il a été conseillé de quatre ministres issus de trois gouvernements différents et directeurs adjoints pour deux d'entre eux au sein du gouvernement du Québec, il a principalement eu les responsabilités de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie. Le ministre de la défense du Canada l'a nommé comme expert universitaire à la commission d'examen des collèges militaires du Canada. Auteur de plusieurs articles, rapports et communications concernant les politiques et le financement de l'éducation, de l'enseignement supérieur de la formation à distance et de la recherche scientifique, il est un acteur clé de l'élaboration des politiques d'enseignement supérieur et du numérique au Canada et est membre du comité aviseur du rapport d'investigation sur la liberté académique dans l'Union européenne.

Michel Umbriaco est un des fondateurs de l'Université TÉLUQ et il y est professeur émérite. En 2011, il a reçu le Prix spécial de la Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université, pour sa contribution exceptionnelle au financement universitaire. En 2022, il a été admis au Cercle d'excellence du Réseau de l'Université du Québec, saluant l'ensemble de sa carrière. La même année, le Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur a également créé le Prix Michel Umbriaco en vue de souligner l'engagement des membres de la communauté étudiante. En 2023, il est devenu membre distingué de l'Ordre de l'excellence en éducation du Québec. Depuis 1971, il a toujours soutenu la démocratisation et l'accessibilité en vue de répondre aux besoins évolutifs de la société. Reconnu comme chercheur québécois en enseignement supérieur, il explore de manière interreliée les thèmes de la gouvernance universitaire, du financement, du travail professoral et de la formation à distance sous l'angle des transformations sociales.

Lemieux, O. et Colleret, M. (2025). Les universités et le Rapport Parent : vision et déviation. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 19-38). Les Publications du LIRES.

Chapitre 1 | Regard rétrospectif

Les universités et le Rapport Parent

Vision et déviation

Olivier Lemieux, Université du Québec à Rimouski

Maxime Colletet, Université du Québec à Montréal

Résumé

Si l'histoire des commissions d'enquête au Québec en est une de promesses et parfois de ratés, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, créée en 1961 et mieux connue sous le nom de Commission Parent, représente un cas à part. Cette vaste enquête publique ainsi que le rapport qui en sera issu figurent parmi les symboles les plus importants de la Révolution tranquille. L'objectif de ce chapitre est de saisir la place qu'occupe le Rapport Parent dans la trajectoire des universités québécoises. Il s'intéresse à l'état des universités québécoises avant la Révolution tranquille, aux principales propositions du Rapport à l'égard de l'université ainsi qu'aux changements opérés à la suite de sa publication. Pour ce faire, il s'appuie principalement sur des études savantes portant sur le Rapport Parent ou sur l'histoire des universités québécoises, de même que sur quelques textes fondamentaux en plus de ce rapport.

Mots clés

Commission Parent; enseignement supérieur; Rapport Parent; recherche universitaire; Révolution tranquille; université

Abstract

If the history of commissions of inquiry in Quebec is one of promise and occasional disappointment, the Royal Commission of inquiry on Education in the Province of Quebec, created in 1961 and better known as the Parent Commission, stands apart. This vast public inquiry and the resulting report are among the most important symbols of the Quiet Revolution. The aim of this chapter is to grasp the place occupied by the Parent Report in the trajectory of Quebec universities. It looks at the state of Quebec universities before the Quiet Revolution, the Report's main proposals for universities, and the changes that took place following its publication. To do so, it draws primarily on scholarly studies on the Parent Report and on the history of Quebec universities, as well as on a number of fundamental texts in addition to the report itself.

Keywords

higher education; Parent Commission; Parent Report; Quiet Revolution; university; university research

Si l'histoire des commissions d'enquête au Québec en est une de promesses et parfois de ratés, certaines d'entre elles font exception. À ce titre, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, mieux connue sous le nom de Commission Parent, représente sans aucun doute l'exemple d'une commission à laquelle on attribue toujours aujourd'hui des changements fondamentaux. Créée en 1961 par le gouvernement libéral de Jean Lesage, elle figure parmi les plus célèbres de l'histoire du Québec (Bourque et Avignon, 2015). La Commission et le document qui en découlera, intitulé *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, figurent parmi les principaux symboles de la Révolution tranquille, période marquée par l'accélération de réformes économiques, culturelles et sociales de la société québécoise au cours des années 1960. Faisant face à un réseau scolaire désordonné, désorganisé et sous-financé, la Commission Parent reçoit à l'époque le mandat très large d'« étudier l'organisation et le financement de l'enseignement dans la rovine de Québec, faire rapport de ses constatations et opinions et soumettre ses recommandations quant aux mesures à prendre pour assurer le progrès de l'enseignement dans la province » (Corbo, 2002, p. 27). Ce mandat offrait ainsi la latitude nécessaire pour formuler des recommandations

s'attaquant à toutes les dimensions du système éducatif, du préscolaire jusqu'à l'universitaire.

À l'occasion du cinquantième anniversaire de la parution du premier tome du Rapport Parent en 1963, l'ex-commissaire Guy Rocher en dressait un bilan somme toute positif, observant alors que les gouvernements avaient successivement appliqué plusieurs des recommandations qui y avait été formulées. Parmi les plus importantes, l'on retient d'ordinaire la création du ministère de l'Éducation, du Conseil supérieur de l'éducation, des commissions scolaires régionales, des polyvalentes, des cégeps, du réseau de l'Université du Québec (UQ) et des facultés d'éducation (Lemieux et Warren, 2021). Mais au-delà de la création de ces institutions jouant aujourd'hui un rôle structurant au sein du système scolaire et celui d'enseignement supérieur québécois, il importe d'ajouter la promotion d'un « nouvel humanisme » laïc, plus conscient et plus ouvert aux exigences de la société moderne (Inchauspé, 2004). Le système imaginé et déployé avait pour mission de rechercher un juste équilibre entre la formation générale et la formation spécialisée. L'université se voit alors confier un mandat essentiellement consacré à la spécialisation disciplinaire.

Le présent chapitre a pour objectif de saisir la place qu'occupe le Rapport Parent dans la trajectoire des universités québécoises. Nous nous pencherons d'abord sur la période qui précède sa publication afin de mettre en lumière l'état des établissements universitaires, leurs besoins et les demandes inhérentes au changement à l'aube de la Révolution tranquille. Nous aborderons par la suite ses principales propositions à l'égard de l'université. Enfin, nous relèverons les changements opérés au sein du réseau universitaire québécois à la suite de sa publication. Nous porterons alors une attention particulière à certains éléments qu'il prône; pour ce faire, nous nous appuierons principalement sur des études consacrées à ce document et à l'histoire des universités québécoises, ainsi que sur quelques textes marquants¹.

4 Les universités avant le Rapport Parent

Rappelons que l'histoire des universités francophones au Québec est intimement liée à celle de l'Église catholique. L'Université Laval (UL), l'Université de Montréal (UdeM) et l'Université de Sherbrooke (UdeS) doivent toute leur existence à l'initiative d'ecclésiastiques influents (Hamelin, 1995; Goulet, 2004; Lavallée, 1974), ce qui explique en partie pourquoi la mission

¹ Nous tenons à remercier Pierre Doray pour les données sur l'effectif étudiant ainsi que Claudine Hébert pour sa relecture et ses précieux commentaires.

première des universités a longtemps été de transmettre la culture humaniste aux futurs membres des professions libérales : médecins, avocats et notaires du Canada français (Chartrand *et al.*, p. 228). Au diapason de la tradition newmanienne de l'université², la recherche scientifique était considérée comme extérieure au secteur universitaire au moins jusqu'aux années 1930 (Newman, 2008 [1852]). C'est pourquoi l'enseignement y prédominait (Gingras, 1991); il devait en outre participer au premier chef à la reproduction des élites du Canada français (Colleret, 2020a). Par exemple, lorsque l'UdeM a obtenu son autonomie vis-à-vis de l'UL en 1920, son recteur – M^{gr} Georges Gauthier – affirmait que l'élite du Canada français, « c'est l'Université qui la discerne, la prépare, lui donne les premiers éléments de sa culture » (Gauthier, 2000 [1919], p. 2). Ces mots illustrent bien la manière dont les dirigeants des universités liaient enseignement, humanisme chrétien et formation d'une élite invitée à propager des « idées saines » dans la population. Présentée en 1920, donc quelques années après la Révolution bolchevique, l'allocution du recteur de l'UdeM montre que c'est entre autres à travers l'université que l'Église souhaitait combattre les idées matérialistes qui gagnaient en popularité à travers le monde.

Selon M^{gr} Gauthier, « notre université c'est notre école de guerre où nous devons former les chefs qui livreront et gagneront les nobles batailles de l'idée chrétienne » (Gauthier, 1920, p. 26). Or, pour assurer la reproduction de la nation et de sa culture, encore faut-il que les établissements soient adéquatement financés. Dans ce domaine, comme dans bien d'autres avant la Révolution tranquille, l'État agissait essentiellement à titre de subsidiaire (Racine Saint-Jacques, 2017). En fait, c'est l'Église qui finançait en bonne partie le fonctionnement quotidien des universités, alors que les fonds gouvernementaux demeuraient discrétionnaires jusqu'à la mort du premier ministre Duplessis à la fin des années 1950 (Racine Saint-Jacques et Maltais, 2014). Cette situation ne faisait néanmoins pas l'unanimité; elle a d'ailleurs engendré au cours des années 1950 ce que plusieurs ont qualifié de « problème universitaire », un problème relatif au sous-financement chronique des institutions d'enseignement supérieur face auquel plusieurs groupes, dont la petite bourgeoisie canadienne-française réunie au sein de la Chambre de commerce du district de Montréal, réclamaient une intervention

² La tradition newmanienne de l'université découle de la pensée du cardinal John Henry Newman, fondateur de l'Université catholique d'Irlande en 1852. Newman, comme Condorcet avant lui, considérait que l'enseignement était la seule mission de l'université et que la recherche devait être laissée à d'autres établissements, comme les académies. Cette tradition s'est révélée particulièrement influente en France, en Irlande et au Québec (Gingras, 2003).

plus soutenue de la part de l'État (Colleret, 2020a; Racine Saint-Jacques, 2014).

La situation financière des universités n'était pas la seule à être critiquée. Insatisfaits de voir les universités du Canada français se restreindre à l'enseignement, plusieurs scientifiques – dont ceux de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS) – adhéraient au projet humboldtien, et réclamaient que leur établissement combine à la fois la recherche et l'enseignement et délaisse en partie les connaissances générales au profit de la spécialisation disciplinaire propre aux activités scientifiques (Gingras, 1994). Le frère et botaniste Marie-Victorin personnifie bien ce mouvement de modernisation des établissements universitaires. Dès les années 1920, il défend publiquement l'idée selon laquelle c'est par l'entremise des connaissances scientifiques que le Canada français en viendra à posséder ses ressources et, par le fait même, à se libérer économiquement des intérêts étrangers (Gingras, 1996). Selon lui, les universités devront toutefois s'adapter à l'enseignement scientifique et à la recherche. Sous son impulsion, celle de ses pairs de l'ACFAS et de chercheurs ayant acquis leur habitus scientifique à l'étranger (Gagnon et Goulet, 2020; Gagnon, 1991; Desroches et Gagnon, 2005; Bouchette, 1977 [1906]), on assiste à partir des années 1930 à la lente institutionnalisation de la recherche dans les établissements universitaires du Québec. En témoigne l'adoption par l'UdeM, en 1933, du grade de Ph. D., diplôme intrinsèquement associé à des résultats de recherche originaux et à leur publication sous forme de thèse (Gingras et Sarault, 2006).

Cette ouverture graduelle à la rationalité scientifique et à la recherche expérimentale fait aussi son chemin au sein de la classe politique dans les décennies qui précèdent la Révolution tranquille. Celle-ci met par exemple sur pied l'Office provincial des recherches scientifiques en 1937 dans l'optique d'assurer la coordination de la recherche effectuée dans les laboratoires provinciaux et d'assurer la liaison entre le secteur industriel et les chercheurs universitaires (Almeida, 2002). Dès la première élection de Maurice Duplessis en 1936, son gouvernement s'affaire à créer des liens plus étroits entre le développement des universités et les impératifs économiques nationaux, qui nécessitent des connaissances technoscientifiques plus spécialisées que les enseignements généraux à la base de l'humanisme chrétien (Colleret, 2020b). Entre 1936 et 1960, les différents gouvernements – libéraux, mais surtout unionistes – financent la création de plusieurs écoles ou facultés universitaires associées aux secteurs des ressources naturelles, alors en pleine expansion au Québec (Bernier, 2021). Il

suffit de souligner les millions de dollars accordés pour la construction de l'École des mines à l'UL en 1938, de l'École de génie électrique en 1943 à la même université et du nouveau pavillon de la Faculté d'arpentage et de génie forestier en 1946, de même que le financement de 750 000 \$ accordé à l'UdeS pour la construction d'un pavillon pour la Faculté des sciences en 1956 (Colleret, 2020b; Racine Saint-Jacques, 2017). Ces transformations participent à la montée de la recherche dans tous les domaines, même en sciences humaines et sociales, comme le montre la fondation de l'École des sciences sociales, économiques et politiques de l'Université Laval en 1938 (Racine Saint-Jacques, 2021).

Avant la Révolution tranquille, les universités se retrouvent en quelque sorte entre deux pôles. Ce sont d'abord des établissements résolument catholiques, structurés autour d'activités d'enseignement destinées à la reproduction des élites canadiennes-françaises. Leur accès est donc peu démocratisé et leur situation financière est relativement précaire, puisque l'État compte sur l'Église pour financer leur fonctionnement quotidien. En contrepartie, elles se révèlent aussi des institutions en cours de modernisation, au sein desquelles la recherche scientifique et les approches rationnelles s'institutionnalisent graduellement, sous l'impulsion de chercheurs comme ceux de l'ACFAS et devant les besoins technoscientifiques propres à l'exploitation des ressources naturelles de la province.

C'est donc dans ce vaste contexte que la Commission Parent est mise en place en 1961, à peine quelques mois après que les Jésuites ont rendu public le projet de créer l'Université Sainte-Marie, deuxième université de langue française à Montréal, qui regrouperait en une seule entité certaines facultés de leur Scolasticat de l'Immaculée-Conception, le Collège Sainte-Marie et le Collège Jean-de-Brébeuf (Dassylva, 2008). Comprenant bien que les universités étaient en pleine transformation et qu'elles maintenaient tant bien que mal un équilibre entre culture générale et spécialisation, les Jésuites proposaient alors de continuer de « décerner le B. A. général [tout en prenant] des dispositions pour créer, dans un avenir prochain, des baccalauréats spécialisés non pas dans les domaines professionnels mais dans les arts et les sciences » (DGÉCCJCF, 2000 [1960]). L'important mouvement de laïcisation qui prenait tranquillement forme au Québec et qui allait guider bon nombre de réformes au cours de la Révolution tranquille, au premier chef celles inhérentes au milieu de l'éducation, engendrera toutefois le rejet de leurs ambitions.

5 L'université selon le Rapport Parent

Le Rapport Parent était d'abord attendu pour 1962. Cependant, assez rapidement et devant l'ampleur de la question, le ministre de la Jeunesse et futur premier ministre de l'Éducation, Paul Gérin-Lajoie, autorise les commissaires à remettre leurs recommandations en plusieurs volumes; cet étapisme favorisera une plus grande adhésion au changement de la part de la population et de l'Église (Duchesne, 2019; Tremblay, 1989). Ainsi, au total, ce document comptera 1485 pages et 576 recommandations, divisées en cinq volumes, eux-mêmes regroupés en trois tomes. Dans les lignes qui suivent, nous nous intéresserons surtout au deuxième volume du deuxième tome du Rapport Parent, car deux de ses chapitres, le deuxième et le septième, présentent respectivement les structures proposées par les commissaires en ce qui concerne les ordres d'enseignement et le rôle de l'enseignement supérieur.

Dès l'introduction du chapitre 7, les commissaires définissent clairement l'état de la situation de l'enseignement supérieur et les principaux éléments de leur proposition : les universités du Québec – comme celles des autres sociétés – auront à affronter des défis considérables au cours des prochaines années en raison de l'augmentation effrénée de sa population étudiante, ainsi que du « rythme accéléré du progrès des connaissances » (§ 303). À ces premiers éléments, il convient d'ajouter les importantes réformes proposées visant les ordres inférieurs, parmi lesquelles figure au premier chef la création d'un nouvel ordre collégial³ auquel serait dorénavant confiée la formation générale. Celle-ci devant être prise en charge par le collégial, les commissaires considèrent que « la structure de l'enseignement supérieur devra [...] subir des transformations assez profondes » (§ 303) afin que les universités québécoises exercent réellement la triple fonction des universités modernes, soit : « transmettre les connaissances dans leur état le plus récent; former des spécialistes dans la pratique ou l'étude des principales disciplines [...]; faire avancer les connaissances, dans toutes ces disciplines, par la réflexion imaginative et créatrice et par la recherche » (§ 111). À la manière de Marie-Victorin quelques décennies auparavant, les commissaires attribuent donc à l'université à la fois un rôle d'enseignement disciplinaire et de création de savoirs dans tous les domaines scientifiques.

³ Dans le Rapport Parent, le terme « institut » désigne ce qu'on nommera quelques années plus tard le cégep.

La majorité des pages et des recommandations du Rapport Parent consacrées à l'enseignement supérieur portent sur les structures du réseau universitaire et sur celles des universités existantes. Comme ils l'avaient fait au sujet des ordres inférieurs, les commissaires s'attardent d'abord à soulever les incohérences et les confusions présentes dans le réseau, notamment à l'égard des terminologies employées pour les diplômes, ainsi que du nombre d'années et du degré de spécialisation associés à chacun, non seulement entre les universités francophones et anglophones, mais aussi entre les facultés d'une même université. En découle d'après eux l'exigence d'une importante entreprise de clarification. Pour les commissaires, il importe que dans l'ensemble des universités, le 1^{er} cycle vise une formation spécialisée, la formation générale étant dorénavant essentiellement l'apanage de l'enseignement secondaire et de l'enseignement pré-universitaire. Puisque le diplôme de 1^{er} cycle sera suffisamment spécialisé pour permettre d'occuper un emploi, les commissaires prévoient qu'une fois ce premier diplôme obtenu, la majorité des étudiants quitteront l'enceinte universitaire pour le marché du travail.

Les commissaires estiment aussi crucial de régulariser le nombre d'années consacré à chacun des diplômes universitaires et d'uniformiser les règles d'admission afin de faciliter la compréhension des futurs étudiants et d'assurer la reconnaissance des diplômes des universités québécoises à l'étranger. Ils proposent ainsi la formule suivante :

- une licence (*bachelor*) d'une durée de trois ans d'études spécialisées;
- un diplôme d'études supérieures (*master*) d'une durée d'un à deux ans devant couronner une certaine part de recherches personnelles, de travaux en laboratoire ou en bibliothèque;
- un doctorat (*doctor*) d'au moins trois années d'études et de recherches ayant fourni un apport original au savoir.

À leur avis, un même effort d'uniformisation de la nomenclature devrait être apporté aux entités administratives composant les universités (facultés, départements, instituts, etc.) ainsi que les postes administratifs (recteur, vice-recteurs, doyens, vice-doyens, directeurs, etc.).

L'un des éléments les plus préoccupants et les plus urgents aux yeux des commissaires concerne les prévisions démographiques. Plusieurs facteurs semblent annoncer une augmentation importante de l'effectif étudiant, dont l'arrivée prochaine à l'université des babyboomers et la croissance du nombre de femmes et d'étudiants étrangers dans le réseau universitaire. Or, les commissaires estiment que les universités francophones n'ont pas les ressources financières, matérielles et humaines pour accueillir

adéquatement toute cette population. C'est pourquoi ils insistent sur l'importance de bien orienter et de sélectionner les étudiants pour réduire au minimum le taux de décrochage et pour éviter les dépenses inutiles en ressources financières et humaines. En faveur d'une plus grande coordination entre les établissements, ils estiment aussi important de tirer un meilleur parti des universités existantes en concentrant et concertant « leurs efforts et leurs ressources sur les travaux et les disciplines pour lesquels elles sont particulièrement bien préparées et équipées » (CP, chap. 2, § 125). Ils invitent alors les trois plus grandes universités existantes – l'UL, l'UdeM et McGill – à assurer la formation aux cycles supérieurs et les plus petites – l'UdeS, Sir-George-William et Bishop's –, à se concentrer pour l'instant sur l'enseignement de 1^{er} cycle. Ils souhaitent également que les grandes universités montréalaises partagent davantage leurs ressources, par exemple en créant une bibliothèque conjointe à l'usage des étudiants des cycles supérieurs.

Pour absorber l'importante hausse démographique, les commissaires proposent deux autres solutions : la création d'universités à charte limitée et l'ouverture de centres d'études universitaires. Les universités à charte limitée bénéficieraient d'une reconnaissance juridique au même titre que les universités existantes, mais ne seraient autorisées qu'à offrir une formation de 1^{er} cycle, ce qui signifie qu'elles se concentreraient sur l'enseignement et non sur la recherche. Les centres d'études universitaires seraient pour leur part associés – au même titre qu'une annexe – à une université existante et offriraient quelques cours de 1^{er} cycle. Ces centres représenteraient l'embryon des futures universités à charte limitée. À court terme, les commissaires proposent la création d'une seule université à charte limitée, qui devrait être installée à Montréal et dispenser un enseignement en français. Ils proposent aussi la création de centres universitaires à Trois-Rivières, Chicoutimi et Rimouski, auxquels ils ajoutent la création d'un centre universitaire de sciences appliquées. Ils insistent également pour que le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) suive de près le déploiement de ce réseau et qu'il formule des recommandations à son égard.

Aux yeux des commissaires – ce qui marque ainsi une rupture avec l'époque duplessiste –, tous ces nouveaux établissements devront sans doute être construits grâce à des fonds publics qui devront se systématiser davantage. En raison de cette participation financière de l'État, ils estiment important que ces universités soient reconnues comme des corporations publiques et laïques et non comme des institutions privées et confessionnelles, analogues aux universités existantes. Cette position en faveur de la

laïcité des établissements et de leur caractère public sonne le glas du projet de l'Université Sainte-Marie défendu par les Jésuites. De fait, bien que ceux-ci aient transmis un second projet à la Commission Parent, dans lequel l'établissement à créer se diviserait en deux parties (l'une dirigée par une corporation publique et laïque et l'autre par leur ordre religieux), les commissaires lui ferment la porte. Ils sont d'avis que la nouvelle université souffrirait « d'être ainsi morcelée, surtout dans la perspective d'une université plus souple où les facultés devront accepter de collaborer plus étroitement » (CP, t. 2, chap. 7, § 337).

Au-delà des structures, les commissaires émettent des préoccupations à l'égard de la mission de l'université, plus particulièrement au regard de l'enseignement et de la recherche. En ce qui concerne l'enseignement, ils soulignent que les professeurs ont jusque-là « abusé des cours magistraux » (§ 353) et qu'ils n'ont pas suffisamment engagé leurs étudiants dans leurs recherches. Autrement dit, comme pour les autres ordres, ils souhaitent que l'enseignement universitaire adopte une pédagogie active. Ils recommandent aussi que l'on tienne davantage compte dorénavant des habiletés en enseignement lors de la sélection des membres du corps professoral. Ils ajoutent enfin que « l'université doit être en mesure de donner une grande variété d'enseignements » (§ 355) et qu'elle devra se montrer de plus en plus responsable en matière d'éducation permanente.

Enfin, les commissaires insistent sur l'importance d'organiser rapidement la recherche au Québec : « [D]iverses mesures d'urgence doivent être appliquées sans retard » (§ 348). À leurs yeux, il faut d'abord doter les universités de bourses d'études à l'intention des candidats des cycles supérieurs, et ce, afin d'enrayer « l'hémorragie que connaissent nos universités qui ne peuvent concurrencer les bourses alléchantes offertes par les universités américaines » (§ 348). Les commissaires insistent alors sur l'importance de former davantage de doctorants au Québec afin de pourvoir les postes vacants, la province ayant jusque-là trop régulièrement compté sur les sociétés étrangères pour pourvoir ces postes. Ils estiment en effet qu'« il est sans doute excellent qu'un certain nombre d'étudiants avancés ou candidats au doctorat aillent poursuivre leurs études à l'étranger; [mais qu'il n'est pas normal que la majorité d'entre eux doivent le faire » (§ 347). L'augmentation du nombre de professeurs formés au Québec passe notamment par une plus grande contribution financière du gouvernement du Québec, qui devrait subventionner davantage de travaux de recherche et assurer l'accès aux laboratoires, à de l'équipement et au personnel technique. Pour mieux coordonner le système de la recherche au Québec, les commissaires

considèrent urgent que soit créé un Conseil provincial de recherche, qui veillera à « équilibrer la distribution des fonds entre les universités et entre toutes les branches du savoir » (§ 350). Cette structure rappelle en tout point l'Office provincial des recherches scientifiques mis sur pied par les unionistes en 1937, intégré au Bureau des recherches économiques en 1960, puis dissout par la suite (Almeida, 2002).

6 Les universités après le Rapport Parent

Revenir sur les principales propositions du Rapport Parent à l'égard de l'université québécoise représente un exercice pertinent, notamment en raison du rôle structurant qu'occupe ce document dans le déploiement d'un réseau universitaire moderne en sol québécois, mais également parce qu'il permet de mesurer tous les changements opérés dans ce réseau depuis les années 1960. Alors que certaines propositions formulées par la Commission Parent prennent forme à court, moyen et long terme, d'autres ne sont tout simplement pas retenues par les différents gouvernements québécois. En outre, plusieurs changements importants au sein du réseau universitaire n'ont pas été anticipés par les commissaires, ceux-ci ne pouvant évidemment pas prédire tous les aléas socioéconomiques futurs. Dans les prochaines lignes, nous nous pencherons sur l'évolution du réseau universitaire après le Rapport Parent en mettant l'accent sur l'impact et les angles morts de ce rapport.

L'adoption de la loi sur l'UQ en décembre 1968 par le gouvernement québécois représente probablement l'un des apports les plus significatifs que l'on puisse attribuer, du moins en partie, à la Commission Parent. Cette loi constitue l'acte de naissance de l'Université du Québec à Montréal, de l'Université du Québec à Chicoutimi et de l'Université du Québec à Trois-Rivières, auxquelles s'ajouteront, petit à petit, l'Université du Québec à Rimouski en 1973, l'Université du Québec à Hull en 1980 – devenue en 2002 Université du Québec en Outaouais –, de même que l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue en 1981 et plusieurs autres établissements. Comme le souhaitaient les commissaires, le réseau de l'UQ se voit constituer en une corporation publique et laïque financée principalement par l'État, mais relativement autonome au point de vue administratif (Doray *et al.*, 2018).

Le déploiement de ce réseau à travers le Québec a pour mission de rendre accessibles les études universitaires – et particulièrement la formation des maîtres – dans un plus grand nombre de régions. De même,

l'ouverture d'une constituante de l'UQ à Montréal vise prioritairement à offrir à la population francophone de la région métropolitaine un second lieu de formation universitaire, une demande maintes fois répétée depuis environ une décennie. Au diapason des recommandations du Rapport Parent, ces nouveaux établissements seront initialement dotés d'une administration organisée autour de départements plutôt que de facultés (Hébert, 2007). En outre, leurs instances décisionnelles offriront plus d'espace aux professeurs et aux autres acteurs universitaires, comme les chargés de cours et les étudiants.

Contrairement à ce que proposait le Rapport Parent, ces établissements ne se verront pas imposer de limitation de charte (Lucier, 2004). Ils assumeront en effet la mission des universités modernes, combinant à la fois l'enseignement et la recherche, bien que cette dernière s'institutionnalise à des vitesses différentes dans chacune des entités (Gingras, 2018). Ce changement de cap vis-à-vis des recommandations du Rapport Parent s'explique entre autres par la création en février 1965, par le ministre Paul Gérin-Lajoie, du Comité d'étude sur les modalités de réalisation d'une nouvelle université de langue française à Montréal, couramment nommé le Comité Rocher. Présidé par Guy Rocher, sociologue et commissaire ayant participé à la Commission Parent, il a pour mandat de conseiller le gouvernement dans la création d'une seconde université de langue française à Montréal. Il conclut dès décembre 1965 que la création d'une université à charte limitée serait en fait une erreur : le champ universitaire étant désormais structuré autour de la recherche au même titre que l'enseignement, restreindre les activités de la nouvelle université à l'enseignement ferait de cette institution une université de seconde classe, confinée aux marges du milieu universitaire québécois. Le Comité Rocher affirme à cet effet que de « limiter ainsi l'université, c'est en quelque sorte lui faire violence; c'est imposer à l'institution et à chacun de ses départements des frontières artificielles; c'est entraver la tendance naturelle de toute université vers la recherche » (Comité Rocher, 1965, p. 32). De surcroît, le comité considère que « la perspective d'être coupé de la recherche nuira considérablement au recrutement d'un corps professoral qualifié; et il faut s'attendre à ce que les meilleurs éléments abandonnent une institution qui aura été mise systématiquement en position d'infériorité par rapport aux institutions immédiatement voisines » (*id.*).

Au fondement de la recommandation de créer de nouveaux établissements universitaires, la hausse démographique due au baby-boom représentait aussi un problème criant aux yeux de la Commission Parent. Selon les calculs effectués par les démographes Jacques Henripin et Yves Martin

pour le compte de la Commission, l'effectif étudiant devait passer de 57 000 en 1971 à 94 600 en 1981, la majeure partie de cette croissance étant attribuée à l'entrée plus importante des francophones et des jeunes femmes dans les établissements universitaires (CP, t. 2, chap. 7, § 322-324). Or, force est de constater que les commissaires n'anticipaient alors que la pointe de l'iceberg (voir tableaux 1 et 2).

Tableau 1.1 Croissance de l'effectif étudiant universitaire entre 1966 et 2011

Années	Universités fran- cophones	Universités anglo- phones	Totaux
1966	26 244	26 415	52 659
1971	74 450	49 686	124 136
1981	141 668	47 060	188 728
1991	191 123	57 987	249 110
2001	179 506	58 794	238 300
2011	216 956	73 715	290 671

Tableau 1.2 Croissance de l'effectif étudiant universitaire en fonction du sexe et 2020 entre 1983

Années	Hommes	Femmes	Totaux
1983	94 264	95 678	189 942
1990	106 038	139 395	245 433
2000	96 479	134 656	231 135
2010	118 867	163 081	281 948
2020	129 782	184 575	314 357

Entre 1966 et 1991, la population étudiante universitaire a en fait presque quintuplé (Doray et Guindon, 2016). Celle-ci est effectivement pas-sée de 52 659 à 249 110 étudiants, les francophones comptant pour environ 85 % de cette augmentation. En plus de mettre en évidence l'effet général de la démocratisation de l'enseignement universitaire sur la croissance de l'ef-fectif étudiant⁴, rendue possible notamment grâce à la création du réseau

⁴ Comme le rappelle Proulx (2020), cette démocratisation n'ira toutefois pas jusqu'à offrir une gratuité des services : « [L]'accès à l'université est facilité du fait de l'existence d'un régime substantiel de prêts et bourses fondé sur la capacité de payer, et par le maintien de droits de scolarité relativement bas, surtout si on les compare à ceux imposés dans les autres provinces canadiennes » (p. 312). Il en va de même des cycles supérieurs, dont une partie des étudiants-chercheurs profite, en plus du régime

de l'UQ dont plus de 50 % des inscrits sont aujourd'hui des étudiants de première génération (Doray *et al.*, 2018; UQ, 2023), ces données illustrent clairement l'entrée massive des étudiants francophones dans les universités du Québec, de même que celle des femmes, qui comptent pour plus de 50 % de la population étudiante depuis les années 1980⁵. Spectaculaire entre les années 1960 et 1990, la croissance des effectifs étudiants s'est montrée plus modeste par la suite, augmentant d'un peu moins de 15 % entre 1991 et 2011.

Cette sous-estimation de la part des commissaires s'explique en partie par la vision qu'ils entretenaient du profil de la population étudiante universitaire (Lucier, 2004). À leurs yeux, cette population devait demeurer fondamentalement jeune et intéressée aux études de 1^{er} cycle, désormais suffisamment spécialisée pour que les diplômés se dirigent vers le marché du travail après leur baccalauréat. Or, comme le mentionnent Doray et Guindon (2016), la croissance des effectifs étudiants s'accompagne aussi d'une « diversification des publics avec le développement de l'éducation des adultes, les retours aux études, [...] les cours hors campus, la création de nouveaux diplômes de certificats et la diversification des domaines d'études » (p. 79)⁶. À ces transformations s'ajoute une part plus importante d'étudiants qui poursuivent leurs études aux cycles supérieurs, bien que leur poids statistique demeure somme toute marginal. Notons que le taux d'accès au 2^e cycle passe de 6,7 % à 13 % entre 1985 et 2011, alors qu'il passe de 1 % à 3 % au 3^e cycle. Tel que le souhaitaient les commissaires, cette croissance du nombre de doctorants aura permis au Québec de sortir de son état de dépendance à l'égard des autres nations dans la formation de la prochaine génération de professeurs d'université.

Cet accès accru aux cycles supérieurs a même provoqué d'importants questionnements dans le milieu universitaire, car les ouvertures de postes de professeurs universitaires se font désormais plus rares, alors que la quantité de doctorants continue de croître. Bien que les perspectives d'emploi des diplômés de 3^e cycle soient variées (CIÉ, 2018), les études aux

de prêts et bourses offert par le gouvernement, de bourses d'excellence octroyées au moyen de concours par les organismes subventionnaires fédéraux et provinciaux.

⁵ Pierre Doray (2016) a réalisé une analyse détaillée de la répartition des étudiantes dans le réseau universitaire québécois, notamment des domaines d'études dans lesquelles elles se retrouvent.

⁶ Un phénomène analogue se trouve du côté des maîtrises et des doctorats : les commissaires semblaient convaincus que les études de 2^e et de 2^e cycle seraient réservées aux candidats exceptionnels intéressés par la recherche. Ils étaient alors loin de s'imaginer que les universités allaient déployer de nombreuses maîtrises professionnelles et des doctorats professionnels.

cycles supérieurs ont historiquement été dominées par une logique de reproduction du champ scientifique, celui-ci exerçant son emprise sur la formation disciplinaire. Ainsi, les doctorants ont tendance à survaloriser les carrières universitaires et à entretenir une vision déformée du marché de l'emploi (Gemme et Gingras, 2006). Par le fait même, l'absence d'opportunité dans le milieu universitaire est devenue un problème de plus en plus préoccupant. En 2021, le Conseil des académies canadiennes concluait, d'une part, que « le nombre de diplômés du doctorat au Canada augmente, alors que les ouvertures de postes de la filière de permanence stagnent ou diminuent » et, d'autre part, qu'« en raison de l'insuffisance de la demande de la part des employeurs, notamment, [les détenteurs de doctorat] sont sous-utilisés dans la population active » (CAC, 2021, p. xvi et xviii).

Devant la croissance de la population étudiante et la stagnation des embauches de professeurs pour des raisons financières, les universités ont désormais massivement recours à une main-d'œuvre enseignante plus précaire, absente des considérations de la Commission Parent : il y a maintenant au Québec environ autant de chargés de cours que de professeurs qui enseignent dans les universités. En 2017, on comptait par exemple 9387 chargés de cours sous contrat pour 9738 professeurs à temps plein (FRQ, 2021). Comme le souligne Proulx (2020), les chargés de cours assument désormais « une partie substantielle de l'enseignement universitaire du 1^{er} cycle – soit plus de la moitié dans certains départements ou certaines facultés [...] [d]es universités [qui] ne disposent pas de ressources suffisantes pour engager tous les professeurs permanents dont elles auraient besoin » (p. 313).

En outre, si les commissaires déploraient déjà le peu d'habiletés en enseignement des professeurs d'université, force est de constater que cela est longtemps demeuré un problème relativement secondaire aux yeux des établissements. En 1995 et 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation soulignait toujours qu'

[é]tant donné qu'on ne tient à peu près pas compte de l'expérience ni du rendement pédagogique au moment de l'embauche, de l'évaluation ou de la promotion des professeurs, le message est très clair : il vaut mieux investir dans la recherche et les publications que dans l'enseignement pour assurer son avenir » (CÉGÉ, 1996, p. 40).

Les deux dernières décennies permettent néanmoins d'observer quelques avancées en ce domaine, particulièrement en raison de la mise sur pied de formations et de services en pédagogie au sein des universités, ainsi que de différents prix et distinctions valorisant l'enseignement.

En ce qui a trait à la recherche, Lucier (2004) mentionnait qu'elle « s'est développée dans des proportions que la Commission n'avait absolument pas prévues » (p. 89). Il importe toutefois de souligner à quel point personne ne soupçonnait l'importance qu'allait prendre le déploiement du système de la recherche au Québec, « véritable locomotive du développement de l'enseignement supérieur » (*id.*). En effet, avec le concours du fédéral⁷, le Québec s'est doté d'un puissant système de recherche au sein duquel les universités occupent des rôles pivots, à la fois en tant qu'établissements voués à la création de nouvelles connaissances et en tant que lieux de formation de la prochaine génération de chercheurs. Cela s'est toutefois fait sans tenir compte des ambitions de coordination étatique présentes dans le Rapport Parent. Rappelons que le Conseil provincial de recherche proposé par les commissaires ne sera jamais mis en place. Comme le rappelle Gingras (2004, p. 44 et 2016, p. 183-184), car le mandat de coordination qui aurait incombé à cet organisme était perçu par plusieurs comme trop interventionniste, le milieu universitaire ayant l'habitude de défendre jalousement son autonomie face à toute ingérence potentielle.

Si le gouvernement ne met pas sur pied les organismes de coordination espérés par les commissaires, il saisit néanmoins leur appel au financement de la recherche. Québec créera rapidement différents organismes en soutien à la recherche comme le Conseil médical de recherche en 1964 – devenu le Fonds de recherche en santé du Québec –, le programme de Formation de chercheurs et action concertée en 1970 et le Conseil québécois de la recherche sociale en 1979 (Gingras, 2004). Ces organismes seront à l'origine des Fonds de recherche du Québec, qui occupent aujourd'hui une place originale et importante dans le milieu scientifique au Québec, comme en témoigne son budget total de plus de 326,1 M \$ en 2023 (FRQ, 2023).

Conclusion

Tel que le rappelle Inchauspé (2004), le bilan que dressaient les membres de la Commission Parent à l'égard du système scolaire, d'enseignement supérieur et de la recherche des années 1960 au Québec était relativement triste : « fragmenté, éclaté, incohérent, parfois anarchique » (p. 72). Ce constat découlait principalement de l'absence d'une coordination ferme et assurée par l'État. La solution se trouvait donc implicite : pour unir, organiser et

⁷ Aujourd'hui, les sources de financement sont partagées avec le fédéral, qui joue notamment un rôle important dans le développement des infrastructures par le biais des financements accordés par la Fondation canadienne de l'innovation.

rendre cohérent le système, il fallait que l'État joue un rôle prépondérant et qu'il mette en place les structures nécessaires à sa coordination. C'est dans cette perspective que les réformes qui ont suivi le dépôt du rapport de la Commission Parent ont été décrites comme une entreprise de « nationalisation » de l'éducation (Lucier, 2004). Si ce constat s'applique à la plupart des ordres d'enseignement, les universités québécoises ont largement évité cette entreprise de centralisation, particulièrement en raison de l'importance accordée à leur autonomie. Cela ne signifie pas pour autant que le Rapport Parent n'a pas eu un effet important sur leur trajectoire. C'est du moins ce que permet de constater la troisième section du présent chapitre.

Outre cette ambition de coordination, un autre élément sur lequel le document met l'accent – volontairement écarté jusqu'à présent – se révèle d'après nous fondamental : la transformation durable de l'université en un haut lieu de spécialisation. Alors que, à la suite de la publication Rapport Parent, la formation spécialisée a été confiée à l'université, la formation générale a quant à elle été reléguée à l'enseignement secondaire et collégial. Or, depuis quelques années, certains acteurs réclament un retour du balancier. En 2019, le CSE estimait par exemple qu'au niveau universitaire, il était essentiel d'aborder tous les projets de formation dans une perspective élargie, accordant une place importante au développement de compétences générales et d'une culture générale personnelle nécessaire à une insertion réussie, efficace, productive non seulement sur le plan économique, mais aussi sur le plan citoyen, dans une société voulant maîtriser les exigences de la civilisation du XXI^e siècle (2019, p. 162).

Mais ce retour du balancier ne porte-t-il pas un aveu implicite de l'échec des ordres secondaire et collégial à l'égard de la culture générale? C'est à se demander si ceux qui demandent le retour de la culture générale au niveau universitaire ne réclament pas, finalement, la modification de la mission de l'université, non pas pour l'amener à mieux répondre aux besoins de la société, mais pour pallier les insuffisances de l'école québécoise.

Références

- Almeida, M. (2002). L'Office provincial des recherches scientifiques et le développement de la science au Québec, 1937-1960. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 56(2), 185-216. [\[consulter\]](#)
- Auger, J.-F. (2006). L'université au service de l'industrie : la vente de services de laboratoire en génie au Canada, 1895-1939. Dans Y. Gingras et L. Roy (dir.), *Les transformations des universités du XIII^e au XXI^e siècle* (p. 113-132). Presses de l'Université du Québec.

- Bernier, E. (2021). « Duplessis donne sa province » : exploitation minière et valeurs au Québec sous l'Union nationale (1945-1956). *Bulletin d'histoire politique*, 29(3), 37-62. [\[consulter\]](#)
- Bouchette, E. (1977 [1906]). *L'indépendance économique du Canada français*, éd. R. Tremblay. Éditions La Presse.
- Bourque, M. et Avignon, P. (2015). Le recours aux commissions d'enquête et aux groupes de travail dans les secteurs de la santé et de l'éducation : 1960-2014. *Bulletin d'histoire politique*, 23(3), 82-104. [\[consulter\]](#)
- CAC [Conseil des académies canadiennes, Comité d'experts sur la transition des titulaires de doctorat vers le marché du travail] (2020). *Formés pour réussir*. CCA / CAC. [\[consulter\]](#)
- CÉGÉ [Commission des états généraux sur l'éducation] (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : rapport final*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Chartrand, L., Duchesne, R. et Gingras, Y. (2008) *Histoire des sciences au Québec de la Nouvelle-France à nos jours*. Boréal.
- CIÉ [Comité intersectoriel étudiant] (2018). *La relève en recherche et les carrières hors des murs de l'université : état des lieux et pistes de solutions*. Fonds de recherche du Québec. [\[consulter\]](#)
- Colleret, M. (2020a). « L'enseignement universitaire canadien-français mis au service du Canada français » : l'université selon les hommes d'affaires canadiens-français de Montréal, 1949-1960. *Bulletin d'histoire politique*, 28(2), 133-152. [\[consulter\]](#)
- Colleret, M. (2020b). La double fonction sociale de l'université selon le gouvernement de Duplessis, 1936-1959. *Mens*, 21(1), 77-108. [\[consulter\]](#)
- Comité Rocher [Comité d'étude sur les modalités de réalisation d'une nouvelle université de langue française à Montréal] (1965). *Rapport*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- CP [Commission Parent, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, dite] (1964). *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, t. 2 (« Les structures pédagogiques du système scolaire. A – Les structures et les niveaux d'enseignement »). Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Corbo, C. (2002). Introduction. Dans *L'éducation pour tous. Une anthologie du Rapport Parent* (p. 8-34). Presses de l'Université de Montréal.
- CSE [Conseil supérieur de l'éducation] (2019). *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Dassylva, M. (2008). L'Université du Québec : université nouvelle, nouvelles universités. *Bulletin d'histoire politique*, 16(2), 233-263. [\[consulter\]](#)
- Desroches, J.-M. et Gagnon, G. (1983). Georges Welter et l'émergence de la recherche à l'École polytechnique de Montréal, 1939-1970. *Recherches sociographiques*, 24(1), 33-54. [\[consulter\]](#)
- DGÉCCJCF [Direction générale des études pour les collèges de la Compagnie de Jésus au Canada français] (2000 [1960]). *Mémoire concernant la création de*

- l'Université Sainte-Marie*, éd. partielle par C. Corbo, *Repenser l'école. Une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 à 1965* (p. 356-364). Presses de l'Université de Montréal.
- Doray, P., Dussault, E.-L., Rousseau, Y. et Sauvageau, L. (dir.). (2018). *L'Université du Québec (1968-2018). 50 ans de contribution éducatives et scientifiques au développement du Québec*. Presses de l'Université du Québec.
- Doray, P. et Guindon, N. (2016). L'évolution des publics scolaire : quelques points de repère. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 65-83). Presses de l'Université du Québec.
- Doray, P., Bonin, S. et Girard, S. (2018). La démocratisation des études et l'évolution de la population étudiante. Dans P. Doray, E.-L. Dussault, Y. Rousseau et L. Sauvageau (dir.), *L'Université du Québec 1968-2018. 50 ans de contribution éducatives et scientifiques au développement du Québec* (p. 45-67). Presses de l'Université du Québec.
- Duchesne, P. (2019). *Guy Rocher. Tome 1 (1924-1963). Voir – Juger – Agir*. Québec Amérique.
- FRQ [Fonds de recherche du Québec] (2021). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- FRQ (2023). *Analyse de la FQPPU : Les Fonds rectifient les faits*. Fonds de recherche du Québec. [\[consulter\]](#)
- Gagnon, R. (1991). *Histoire de l'École Polytechnique de Montréal*. Boréal.
- Gagnon, R. et Goulet, D. (2020). *La formation d'une élite. Les bourses d'études à l'étranger du gouvernement québécois (1920-1959)*. Boréal.
- Gauthier, G. (2000 [1919]). *La mission de l'université*, éd. par C. Corbo, *Repenser l'école. Une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 à 1965* (p. 356-364). Presses de l'Université de Montréal.
- Gemme, B. et Gingras, Y. (2006). L'emprise du champ scientifique sur le champ universitaire et ses effets. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4(164), 51-60. [\[consulter\]](#)
- Gingras, Y. (1991). *Les origines de la recherche scientifique au Canada. Le cas des physiciens*. Boréal.
- Gingras, Y. (1994). *Pour l'avancement des sciences. Histoire de l'ACFAS (1923-1993)*. Boréal.
- Gingras, Y. (2003). Idées d'universités : enseignement, recherche et innovation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148(3), 3-7. [\[consulter\]](#)
- Gingras, Y. (2004). Le Rapport Parent et la recherche universitaire. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 41-48. [\[consulter\]](#)
- Gingras, Y. (2018). Le développement de la recherche scientifique. Dans P. Doray, E.-L. Dussault, Y. Rousseau et L. Sauvageau (dir.), *L'Université du Québec 1968-2018. 50 ans de contribution éducatives et scientifiques au développement du Québec* (p. 149-168). Presses de l'Université du Québec.
- Gingras, Y. et Sarault, J. (2006). Entre la France et l'Amérique : la transformation des grades à l'Université de Montréal, 1920-1945. Dans Yves Gingras et Lyse

- Roy (dir.) *Les transformations des universités du XIII^e au XXI^e siècle* (p. 157-173). Presses de l'Université du Québec.
- Goulet, D. (2004). *L'audace porte fruit. Histoire de l'université de Sherbrooke, 1954-2004*. Éditions Université de Sherbrooke.
- Hamelin, J. (1995). *Histoire de l'Université Laval. Les péripéties d'une idée*. Presses de l'Université Laval.
- Hébert, C. (2007). *La genèse de l'Université du Québec, 1960-1969* [mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal. [\[consulter\]](#)
- Inchauspé, P. (2004). Un nouvel humanisme, socle du nouveau système d'éducation proposé. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 66-80. [\[consulter\]](#)
- Lavallée, A. (1974). *Québec contre Montréal : La querelle universitaire. 1876-1891*. Presses de l'Université de Montréal.
- Lemieux, O. et Warren, J.-P. (2021). Les premières années du Conseil supérieur de l'éducation (1964-1966). *Revue d'histoire de l'éducation*, 33(2), p. 48-67. [\[consulter\]](#)
- Lucier, P. (2004). L'université du Rapport Parent. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 81-94. [\[consulter\]](#)
- Frère Marie-Victorin (1996). *Science, culture et nation*, éd. Y. Gingras. Boréal.
- Newman, J. H. (2008 [1852]). *The Idea of a University Defined and Illustrated*. Project Gutenberg. [\[consulter\]](#)
- Proulx, J.-P., D'Arrisso, D. et Charland, J.-P. (2020). *Le système éducatif du Québec et la profession enseignante*. Chenelière.
- Racine St-Jacques, J. (2014). Une fragile union : les universités québécoises et le financement fédéral de l'éducation supérieure, 1949-1956. Dans S. Savard et J. Boivin (dir.), *De la représentation à la manifestation. Groupes de pression et enjeux politiques au Québec, XIX^e et XX^e siècle* (p. 388-426). Septentrion.
- Racine Saint-Jacques, J. (2017). Les universités québécoises avant la Révolution tranquille. *Acfas Magazine*, 20 mars. [\[consulter\]](#)
- Racine Saint-Jacques, J. (2021). *Georges-Henri Lévesque. Un clerc dans la modernité*. Boréal.
- Racine Saint-Jacques, J. et Maltais, M. (2014). Faire l'économie du savoir. Usages et représentations du financement public des universités du Québec, de l'après-guerre à la Révolution tranquille (1950-1968). *Globe*, 17(2), 117-142. [\[consulter\]](#)
- Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 117-128. [\[consulter\]](#)
- Tremblay, A. (1989). *Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur. Antécédents et création, 1867-1964*. Presses de l'Université Laval.
- Université du Québec (UQ). (2023). *Pour une nouvelle impulsion de l'Université du Québec à la hauteur des aspirations du Québec*. Réseau de l'Université du Québec.

Professeur en administration et politiques de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis), **Olivier Lemieux** s'intéresse principalement à l'analyse politique de l'éducation et à l'histoire de l'éducation au Québec. Il a obtenu la Médaille de l'Assemblée nationale du Québec pour ses travaux de maîtrise, le Prix commémoratif Cathy James pour ses travaux de doctorat et le prix Publication en français Louise-Dandurand du Fonds de recherche du Québec – Société et culture pour son ouvrage *Génèse et legs des controverses liées aux programmes d'histoire du Québec (1961-2013)* (PUQ, 2021).

Titulaire d'un doctorat en science, technologie et société de l'Université du Québec à Montréal, **Maxime Colleret** a publié plusieurs travaux sur le développement des institutions universitaires au Canada, notamment en ce qui a trait au transfert technologique et à la mission sociale des universités. Il s'est aussi intéressé aux promesses des nanotechnologies et de l'intelligence artificielle dans plusieurs publications.

Partie 1

Les finalités

Les systèmes d'enseignement supérieur jouent un rôle crucial dans le développement et la diffusion des connaissances en formant des individus qualifiés qui contribuent à la société. Ils visent non seulement à améliorer les compétences des étudiants, mais aussi à favoriser le développement social, culturel et économique des territoires. En intégrant des valeurs de recherche et d'innovation, ces systèmes soutiennent une dynamique de progrès qui bénéficie à la communauté dans son ensemble, renforçant ainsi le tissu social et la compétitivité économique.

Bégin-Caouette, O., Nakano Koga, S. M. et Benhassine. E. (2025). Le développement des connaissances. Une analyse de l'écosystème de la recherche au Québec. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 41-67). Les Publications du LIRES.

Chapitre 2

Le développement des connaissances

Une analyse de l'écosystème de la recherche au Québec

Olivier Bégin-Caouette, Université de Montréal

Silvia Mirlene Nakano Koga, Université de Montréal

Eya Benhassine, Université de Montréal

Résumé

Ce chapitre a pour objectif d'analyser l'influence relative de huit facteurs systémiques sur la production de recherche universitaire au Québec. Les statistiques descriptives et une ANOVA à mesure répétée réalisée à partir des données d'un questionnaire auquel ont répondu 228 professeurs d'universités québécoises, de même qu'une analyse thématique déductive de 21 entrevues avec des acteurs clés du système d'enseignement supérieur suggèrent que trois facteurs systémiques seraient perçus comme exerçant une influence positive plus marquée que les autres sur la production de recherche universitaire au Québec : les traditions universitaires, l'internationalisation et les mécanismes de financement. L'influence de ces facteurs est expliquée par la trajectoire historique du système d'enseignement supérieur québécois de même que par la structure politico-économique de l'État québécois.

Mots clés

facteurs systémiques; internationalisation; mécanismes de financement; recherche universitaire; traditions universitaires

Abstract

This chapter aims to analyze the relative influence of eight systemic factors on academic research production in Québec. Descriptive statistics and a repeated-measures ANOVA based on data from a questionnaire completed by 228 Québec university professors, as well as a deductive thematic analysis of 21 interviews with key actors of the higher education system, suggest that three systemic factors could be perceived as influencing academic research production in Quebec: academic traditions, internationalization and funding mechanisms. The influence of these factors is explained by Quebec higher education system's historical trajectory as well as by the provinces' political-economic structure.

Keywords

academic research; academic traditions; funding mechanisms; internationalization; systemic factors

1 La lente progression vers une République des sciences

Le développement des connaissances est une mission des universités qui s'est institutionnalisée en 1810 avec la refondation de l'Université de Berlin selon le modèle développé par Wilhelm von Humboldt (Gantet, 2006). Aujourd'hui, les systèmes d'enseignement supérieur (SES) sont au cœur des sociétés du savoir et contribuent à près de 30 % des 1700 G \$US investis annuellement en recherche et développement (R&D) par l'ensemble des pays (UIS-UNESCO, 2020). Au Québec, 0,9 % des dépenses en R&D sont engagées par l'enseignement supérieur et, à fortiori, par les universités (BDSO, 2022). Si le Québec ne produit qu'environ 1 % de tous les articles publiés dans le monde, il comptait en 2019 22,2 articles par 10 000 habitants, ce qui est nettement supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE, qui est de 9,5 (FRQ, 2023).

La marche vers une République de la science (ou l'organisation du progrès scientifique par les chercheurs eux-mêmes) fut cependant longue (Bernatchez, 2012); aussi, pendant longtemps, les universités ne

contribuèrent que marginalement à la recherche scientifique (Kavanagh, 1993). Au Québec, la prédominance de la formation classique et humaniste dans les universités, de même que le rôle prépondérant de l'Église catholique en matière d'éducation ralentissent l'adoption du modèle de Humboldt, tel qu'il s'est déjà transposé dans les grandes universités américaines (Chartrand *et al.*, 2008).

Durant la période de colonisation française, le Séminaire de Québec, fondé en 1663, se consacre principalement à la formation des prêtres. Ce n'est qu'après le passage vers l'autorité de la Couronne britannique, en 1759, qu'apparaissent les premières formations dans les professions libérales, ainsi que les premières universités, établies sous un modèle anglais. Quarante-sept ans après sa fondation, l'Université de Toronto crée un premier programme de doctorat de recherche (Ph. D.) similaire à ceux des universités des États-Unis. Dans le Canada francophone, une charte royale octroyée en 1852 au Séminaire de Québec lui accorde le droit de décerner des grades universitaires. Ainsi est fondée l'Université Laval qui, à l'époque, compte quatre facultés : théologie, médecine, droit et arts. Malgré la circulation des idées libérales revendiquant une éducation mieux adaptée à la vague d'industrialisation que traverse l'Amérique du Nord, l'enseignement des sciences demeure marginal, les établissements récusant « une vision pragmatique et utilitaire » de l'éducation (Chartrand *et al.*, 2008, p. 228).

Signée en 1867, la Constitution canadienne établit que l'éducation, y compris l'enseignement supérieur, est placée sous la responsabilité des provinces. Le développement de la science n'y étant pas mentionné, c'est l'usage qui en fera une responsabilité partagée entre les paliers provincial et fédéral (Gingras, 2022). Si les provinces sont responsables des universités présentes sur leur territoire, les gouvernements de l'époque s'impliquent peu dans le soutien des missions d'enseignement et de recherche. Lacroix et Maheu (2015) rapportent qu'en 1910, l'Université de Toronto ne compte que 24 étudiants de doctorat et qu'en 1945, seulement cinq universités offrent au moins un programme de doctorat.

En 1919, la consécration de l'autonomie de l'Université de Montréal (UdeM) par le Vatican marque un premier changement dans la gouvernance des universités, alors que les laïcs accroissent leur présence dans l'enseignement et l'administration. Cette alliance entre le clergé et la bourgeoisie francophone (Chartrand *et al.*, 2008) s'accompagne d'un appui économique des financiers et des industriels. En 1920, la nouvelle Faculté des sciences de l'UdeM et, un an plus tard, l'École supérieure de chimie de l'Université

Laval offrent pour la première fois aux Canadiens français une véritable formation scientifique (Chartrand et al., 2008).

À la même époque, l'activité scientifique favorise la création de sociétés savantes. À l'image des associations savantes américaines et britanniques apparaît au Québec, en 1923, l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, dont le but est d'appuyer la production et la transmission des savoirs scientifiques en français (Gingras, 2022). Suivant le modèle du Conseil national de recherches du Canada, qui coordonne la recherche scientifique et industrielle en plus d'octroyer des bourses aux étudiants universitaires depuis 1916, plusieurs acteurs francophones militent pour la fondation d'un organisme similaire au Québec. Un Office provincial de recherches est finalement créé en 1939, bien que l'ampleur de ses activités demeure modeste. Après la Seconde Guerre mondiale, face à l'augmentation de la population étudiante et l'insuffisance des ressources, l'accès à l'enseignement supérieur devient un sujet de préoccupation politique, plus que ne l'est la recherche. Dans les années 1950, le gouvernement du Canada accepte de soutenir financièrement les universités mais, au Québec, ce soutien est bloqué par le gouvernement provincial, qui y voit un empiètement dans ses champs de compétence (Lacroix et Maheu, 2015).

Au Québec, la Révolution tranquille est une période de grandes réformes qui transforment non seulement le paysage de l'enseignement supérieur, avec la création notamment de l'Université du Québec et des cégeps, mais également celui de la recherche. Ancré dans un objectif de rattrapage des autres provinces et pays, le ministère de l'Éducation procède, en 1970, à la création du programme Formation de chercheurs et d'action concertée (FCAC), qui s'ajoute au Conseil des recherches médicales du Québec, fondé en 1964. En 1979, le gouvernement crée le Conseil québécois de la recherche sociale, puis, en 1981, le FCAC devient le Fonds de formation de chercheurs et l'aide à la recherche. Une première politique scientifique provinciale et plusieurs documents d'orientation sont aussi déposés en 1980. Intitulé *Un projet collectif. Énoncé d'orientations et plan d'action pour la mise en œuvre d'une politique québécoise de la recherche scientifique*, cet ensemble propose d'importantes réformes de même que des fonds censés permettre au Québec de rattraper l'Ontario et les États-Unis; ils furent destinés à la recherche universitaire et industrielle, à la diffusion de la science et de la technologie (Lemelin et Limoges, 1993), de même qu'au « virage technologique » (Gingras, 2022). La politique québécoise de la recherche et de l'innovation de 2001, publiée sous le titre *Savoir changer le monde*, réforme les programmes et crée le Fonds québécois de la recherche sur la société et

la culture (FQRSC) et le Fonds québécois de la recherche sur la nature et la technologie, qui s'ajoutent au Fonds de la recherche en santé, réformé en 1983. Ces trois fonds sont regroupés, en 2011, puis fusionnés, en 2024, au sein des Fonds de recherche du Québec (FRQ), placés sous l'autorité d'un scientifique en chef.

2 Faire utile, faire savant : la recherche universitaire au cœur de dynamiques mondiales de concurrence

La recherche universitaire est une activité à l'intersection de multiples dynamiques de concurrence mondiales. L'une d'entre elles est l'économie du savoir, dans laquelle les SES doivent faire la preuve de leur pertinence à travers leur rentabilité. Les modifications aux lois concernant la propriété intellectuelle de la recherche (Aldridge et Audretsch, 2010), les profits liés aux brevets universitaires (Geuna et Nesta, 2003), la multiplication des sociétés dérivées (Wennberg *et al.*, 2011), les doctorats industriels (Roolaht, 2015) et les incitatifs fiscaux au financement privé de la recherche universitaire (Sa et Litwin, 2011) constituent autant de politiques publiques qui, depuis les années 1980, encouragent une hybridation des secteurs de l'économie et de l'enseignement supérieur (Slaughter et Leslie, 1997). Les dynamiques mondiales de concurrence ne peuvent toutefois s'observer que dans des contextes localisés; aussi leurs effets se voient-ils altérés en partie par les structures politico-économiques des États (Schulze-Cleven et Olson, 2017).

Au Canada, plusieurs chercheurs ont analysé les politiques gouvernementales en matière de science et technologie qui, depuis les années 1980, ont été développées afin de promouvoir la collaboration universités-industries en recherche et ainsi de dynamiser la croissance économique du pays. Par exemple, Sá et Litwin (2011) ont identifié au moins 25 programmes de financement, parmi lesquels se comptent la création et le soutien aux réseaux interinstitutionnels, les subventions fiscales à la R&D industrielle et la commercialisation de la recherche universitaire visant à développer des produits commercialisables. Veletanlić et Sa (2019) ont étudié deux programmes relevant du Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada qui financent les partenariats avec l'industrie : les Subventions de partenariat stratégique et les Subventions de recherche et développement coopérative. Au Québec, Bernatchez (2010) a décrit la manière dont les instruments gouvernementaux implantés depuis les années 1990, tels que les bureaux de liaison entreprises-universités, les sociétés de valorisation, les centres de transfert et l'évaluation du potentiel commercial des

produits de la recherche universitaire, participent à un « mantra de la croissance et de la prospérité économiques » (p. 57). Aksoy (2020) a d'ailleurs constaté qu'au Québec, le nombre de brevets a crû de 114 % entre 1996 et 2015 (comparativement à 75 % aux États-Unis pour la même période). Gingras (2022) a aussi étudié les inventions qui ont fait l'objet d'un brevet au Canada et déterminé que le Québec contribue à 19 % du total des brevets canadiens depuis trois décennies.

À partir des années 2000, cependant, une autre dynamique mondiale – tout aussi transformatrice – renforce et élargit la tradition profondément enracinée de la compétition pour le prestige, basée sur les découvertes, les publications, les citations et les classements internationaux des universités (Hazelkorn, 2013). Dans cette dynamique, c'est maintenant moins la rentabilité qui importe que la visibilité des chercheurs, des établissements et des États dans le champ académique mondial (Münch, 2014). Le financement de la recherche dit « d'excellence » (comme l'Exzellenzinitiative allemande, les IDEX/I-SITE français et la Double First-class Initiative en Chine), de même que des programmes spéciaux ambitionnant de recruter les chercheurs internationaux les plus prolifiques (Altbach et Yudkevich, 2017) ou la fusion d'établissements (Powell et Dusdal, 2017) constituent des exemples de politiques publiques ayant pour objectif d'accroître la réputation de la recherche universitaire des établissements concernés.

Au Canada, ce phénomène a connu diverses manifestations au cours des trois dernières décennies. En 1997, le gouvernement fédéral crée la Fondation canadienne pour l'innovation (FCI) et y accorde 800 M \$ afin de soutenir les plus grandes infrastructures de recherche du pays. Trois ans plus tard, les trois conseils de recherche du Canada lancent le Programme des chaires de recherche du Canada (auquel s'ajoute, en 2008, le Programme des chaires d'excellence en recherche du Canada) et, en 2017, le Programme des chaires de recherche du Canada 150) afin d'attirer et de retenir les chercheurs les plus prolifiques. En 2014, il crée le Fonds d'excellence en recherche Apogée qui, en 2022, a octroyé plus de 1,2 G \$ à 11 projets universitaires réputés de calibre mondial. Toutes ces initiatives ont multiplié le nombre et la diversité des programmes de financement, mais elles ont aussi mené à une concentration du financement de la recherche dans un nombre plus restreint d'établissements et de chercheurs (Mongeon *et al.*, 2016).

En 2011 au Québec, les FRQ (2023) se donnent la mission explicite de « promouvoir l'excellence de la recherche et la formation de la relève » (§ 1). Le scientifique en chef préside les FRQ, conseille le gouvernement en

matière de recherche et fait la promotion des partenariats de recherche à l'international (Gingras, 2022). Le gouvernement du Québec a aussi multiplié les programmes de subventions visant à soutenir les collaborations internationales (MEIE, 2023), contribuant ainsi à la visibilité de la recherche produite au Québec. Enfin, la formule de financement des universités de 2019-2020 a considérablement augmenté l'allocation par étudiant au doctorat que reçoivent les universités, mettant ainsi en évidence l'importance de la recherche pour le gouvernement et le recrutement de jeunes chercheurs.

Les structures politico-économiques de l'État canadien et de l'État québécois ont donc façonné la trajectoire évolutive de l'enseignement supérieur et de l'écosystème de la recherche au Québec. Dans ce contexte, l'objectif de ce chapitre est d'examiner l'influence relative de différents facteurs systémiques sur la production de recherche universitaire.

3 Les facteurs systémiques au cœur du développement des connaissances

Au-delà des enjeux historiques qui encadrent le développement de la recherche au Canada et au Québec et des grandes tendances mondiales de compétition entre les pays sur la base de leur production scientifique, il est important de reconnaître que l'activité de recherche est d'abord et avant tout réalisée par des individus. Conséquemment, les premiers facteurs qui influencent la production de recherche sont d'ordre individuels. Des études ont, en effet, montré comment les caractéristiques sociodémographiques telles que le genre (Pelletier *et al.*, 2023), l'âge (Kwiek, 2015), l'origine culturelle (Huggins-Hoyt *et al.*, 2014), de même que les intérêts et le nombre d'heures travaillées (Kwiek, 2016) influencent la quantité de recherche produite par les chercheurs. En outre, les activités de recherche se déroulent dans des établissements d'enseignement supérieur dont les réglementations, les procédures et la gouvernance peuvent favoriser ou limiter le développement des connaissances (Bonaccorsi *et al.*, 2021). À leur tour, les chercheurs et les établissements opèrent au sein de SES dont les paramètres peuvent influencer la manière dont la recherche est menée (Bégin-Caouette, 2019). C'est ce que nous appelons les facteurs systémiques.

Bégin-Caouette (2017) a procédé à la revue de 400 ouvrages afin d'en extraire 39 constats qui pourraient expliquer le niveau de production de recherche universitaire dans quatre pays scandinaves. Une analyse thématique de 56 entretiens et une analyse factorielle de 456 questionnaires ont

conduit au développement d'un modèle explicatif à huit facteurs systémiques :

- les croyances sociales;
- les traditions universitaires;
- la gouvernance;
- le financement;
- le travail universitaire;
- la différenciation institutionnelle;
- les collaborations avec le privé;
- l'internationalisation.

Les deux premiers facteurs se rapportent au cadre culturel qui structure les SES (Scott, 2008). Les croyances sociales se rapportent notamment aux conceptions qu'une société entretient à propos de l'accessibilité, de la qualité et de la contribution des SES (Clark, 1983). Les traditions universitaires se réfèrent aux normes qui ont émergé – souvent de façon endogène – et structurent les interactions entre les acteurs des SES. Elles comprennent l'autonomie institutionnelle, la liberté académique, la collégialité, de même que, dans certains systèmes, le financement public de la recherche (Scott et Pasqualoni, 2022).

Les troisième et quatrième facteurs se rapportent au cadre régulateur (Scott, 2008). Le facteur « pouvoirs publics » comprend l'influence des gouvernements, parlements, politiques publiques, mesures de reddition de compte et autres actions qui, au Canada, s'effectuent au palier provincial ou à celui du fédéral (Shanahan et Jones, 2007). L'influence du cadre régulateur s'opérationnalise également dans les mécanismes de financement public de la recherche (Lepori *et al.*, 2011).

Les cinquième et sixième facteurs se réfèrent à la division du travail et des organisations (Clark, 1983). Il existe, tout d'abord, une certaine hiérarchie entre les universités (Schulze-Cleven *et al.*, 2017), de même qu'une spécialisation dans des établissements dans certains domaines (Benner, 2011). Clark (1983) définit le travail universitaire, notre sixième facteur, comme la division du travail et un effort organisé porté par les actions individuelles et collectives des personnes qui œuvrent dans les établissements.

Les deux derniers facteurs se rapportent au capital social des SES. Le facteur relatif aux collaborations avec le privé concerne les réseaux établis entre les universités et les acteurs privés (Poti et Reale, 2007). Le dernier facteur – l'internationalisation – inclut l'ensemble des activités de recherche qui impliquent des chercheurs, des établissements ou d'autres organisations de différents pays (Knight, 2004).

Cette structure en huit facteurs facilite les comparaisons systématiques et permet d'identifier les configurations institutionnelles qui

expliquent l'avantage comparatif des SES dans différents contextes. Par exemple, dans son étude, Bégin-Caouette (2019) a constaté une convergence entre les résultats quantitatifs et les constats qualitatifs relativement à la forte influence positive exercée par deux des huit facteurs : Traditions universitaires et Internationalisation.

4 Question de recherche et méthodologie

Ce chapitre vise à examiner l'influence relative des facteurs systémiques sur la production de recherche universitaire au Québec. Plus précisément, nous souhaitons répondre à la question de recherche suivante :

Quels sont les facteurs systémiques perçus comme exerçant l'influence positive la plus marquée sur la production de recherche universitaire au Québec?

Afin d'y répondre, nous avons adopté un devis de méthodes mixtes, parallèle et convergent (Creswell et Plano Clark, 2018).

Un premier volet, quantitatif, s'appuie sur le questionnaire élaboré dans le cadre du projet *Production de recherche universitaire* (LIRES, s. d.). En 2019-2020, 1045 professeurs réguliers des dix plus grandes universités de recherche situées dans ces cinq provinces canadiennes ont répondu à un questionnaire en ligne, soit un taux de réponse de 5,9 %. Dans ce chapitre, nous nous focalisons sur le contexte québécois, c'est à dire sur 22 % des répondants. Ce sous-échantillon de $n = 228$ répondants est constitué de 92 femmes (40 %) et de 136 hommes (59 %). Parmi les professeurs qui ont répondu au questionnaire, 43 % sont agrégés, 41 % sont titulaires et 17,2 % sont adjoints. Bien que le taux de réponse soit faible, l'échantillon présente des caractéristiques similaires à celles des professeurs du Québec (Statistique Canada, 2023). Constitué en huit sections, dont chacune représente un facteur systémique, le questionnaire demandait aux participants d'évaluer l'influence de divers items sur la quantité de recherche universitaire produite à partir d'une échelle de type Likert en 5 points. Aux fins de ce chapitre, nous avons procédé à la création d'une variable qui représente la moyenne des scores compris dans chaque facteur. Nous avons ensuite procédé à une ANOVA à mesure répétée qui comparait la différence entre les scores moyens que chaque participant accordait aux différents facteurs. Des tests t ont ensuite permis d'identifier les facteurs entre lesquels les différences de score étaient statistiquement significatives.

Le volet qualitatif repose quant à lui sur l'analyse de $n = 21$ entrevues semi-dirigées réalisées entre l'automne 2019 et l'automne 2022 auprès d'acteurs clés du SES québécois, soit des représentants du gouvernement, des organismes subventionnaires, des associations d'universités, des fédérations de professeurs, des associations étudiantes, de même que, dans deux établissements-cas, de représentants du conseil d'administration et d'un décanat, ainsi que d'un professeur, d'un professionnel de recherche, d'un stagiaire postdoctoral et d'un étudiant au doctorat. Le guide d'entrevue (Bégin-Caouette, 2017) a été adapté au contexte canadien et soumis à l'évaluation d'un comité d'experts en enseignement supérieur; il comprenait 20 questions distribuées dans quatre sections :

- le parcours du participant;
- la perspective générale sur la production de recherche universitaire dans la province;
- les facteurs qui influencent la production de recherche;
- les commentaires généraux.

Nous avons réalisé une analyse thématique des transcriptions des entrevues (Braun et Clarke, 2006) et codé les propos des participants selon des thèmes prédéfinis pour chacun des facteurs systémiques. Les facteurs systémiques étaient considérés comme étant perçus positivement lorsque nous atteignons un niveau de saturation dans l'analyse des thèmes qui leur correspondent (Guest *et al.*, 2006), en ce sens qu'après de multiples cycles, les nouvelles analyses ne généraient peu ou pas d'affinement dans le codage.

Selon le protocole convergent parallèle, nous avons opté pour une approche de réduction. Nous n'avons, en effet, retenu pour la discussion que les facteurs dont les analyses qualitatives et quantitatives convergent, soit les items dont la moyenne est supérieure à 4 (sur l'échelle Likert en 5 points), les facteurs dont les scores moyens sont statistiquement plus élevés que ceux des autres facteurs et les thèmes qui ont atteint un niveau de saturation dans l'analyse des entrevues.

5 Résultats

L'analyse s'appuie, en premier lieu, sur les scores moyens attribués par les participants aux éléments constituant les huit facteurs systémiques (tableau 2.1). Les quatre facteurs ayant obtenu un score moyen égal ou supérieur à 4 points sur 5 sont les traditions universitaires, le travail universitaire, le financement et l'internationalisation.

Tableau 2.1 Scores moyens (1 à 5) attribués à 8 facteurs systémiques par les professeurs de 2 universités québécoises

Facteurs systémiques	Moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 %	
			Borne inférieure	Borne supérieure
Traditions universitaires	4,24	0,04	4,15	4,33
Internationalisation	4,13	0,04	4,06	4,21
Financement	4,09	0,05	3,99	4,19
Travail universitaire	4,01	0,03	3,94	4,08
Croyances sociales	3,99	0,05	3,90	4,09
Pouvoirs publics	3,80	0,05	3,71	3,89
Différenciation institutionnelle	3,47	0,05	3,38	3,56
Collaborations avec le secteur privé	3,45	0,07	3,31	3,58

En deuxième lieu, une ANOVA à mesure répétée a permis de vérifier si la variance entre les scores moyens des huit facteurs systémiques était statistiquement significativement plus élevée que la variance à l'intérieur des huit facteurs. L'ANOVA a montré qu'il existe une différence significative entre les scores moyens des huit facteurs systémiques, selon le test de Greenhouse-Geiser : $F(5,10; 943,45) = 63,77, p \leq 0,001, \eta^2 \text{ partiel} = 0,26$, ce qui correspond à un effet de grande taille. Rejetant ainsi l'hypothèse nulle, nous avons procédé à des tests à postériori d'analyse de variance afin de situer entre quels facteurs se trouvaient les différences statistiquement significatives. Comme le montre le tableau 2.2, les tests t ont révélé que le facteur des traditions universitaires obtient un score moyen significativement plus élevé que tous les autres, sauf celui de l'internationalisation. De même, ce dernier obtient des scores significativement plus élevés que tous les autres, sauf celui des traditions universitaires. Notons enfin que le facteur du financement obtient un score moyen plus faible que celui des traditions universitaires et de l'internationalisation, mais significativement plus élevé que les scores attribués à la différenciation institutionnelle, aux pouvoirs publics et aux collaborations avec le secteur privé.

Tableau 2.2 Test de comparaisons appariées des scores moyens des huit facteurs

(I) Facteurs systémiques	(J) Facteurs systémiques	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Signification ^a	Intervalle de confiance à 95 % pour la différence ^b	
					Borne inférieure	Borne supérieure
Croyances sociales	Traditions universitaires	-0,24*	0,05	0,00	-0,41	-0,07
	Différenciation institutionnelle	0,53*	0,05	0,00	0,35	0,70
	Travail universitaire	-0,01	0,05	1,00	-0,15	0,13
	Pouvoirs publics	0,19*	0,05	0,00	0,04	0,36
	Financement	-0,09	0,06	1,00	-0,29	0,09
	Collaboration avec secteur privé	0,55*	0,07	0,00	0,34	0,76
	Internationalisation	-0,14	0,05	0,32	-0,31	0,03
Traditions universitaires	Croyances sociales	0,24*	0,05	0,00	0,08	0,41
	Différenciation institutionnelle	0,77*	0,05	0,00	0,60	0,94
	Travail universitaire	0,23*	0,04	0,00	0,09	0,37
	Pouvoirs publics	0,44*	0,05	0,00	0,28	0,59
	Financement	0,14	0,06	0,42	-0,04	0,33
	Collaboration avec secteur privé	0,79*	0,08	0,00	0,55	1,03
	Internationalisation	0,10	0,05	1,00	-0,05	0,26
Différenciation institutionnelle	Croyances sociales	-0,53*	0,05	0,00	-0,70	-0,35
	Traditions universitaires	-0,77*	0,05	0,00	-0,94	-0,60
	Travail universitaire	-0,54*	0,04	0,00	-0,66	-0,41
	Pouvoirs publics	-0,33*	0,04	0,00	-0,47	-0,19
	Financement	-0,63*	0,05	0,00	-0,78	-0,46

(I) Facteurs systémiques	(J) Facteurs systémiques	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Signification ^a	Intervalle de confiance à 95 % pour la différence ^b	
					Borne inférieure	Borne supérieure
Travail universitaire	Collaboration avec secteur privé	0,02	0,06	1,00	-0,18	0,22
	Internationalisation	-0,67*	0,05	0,00	-0,82	-0,52
	Croyances sociales	0,01	0,05	1,00	-0,14	0,15
	Traditions universitaires	-0,23*	0,04	0,00	-0,37	-0,09
	Différenciation institutionnelle	0,54*	0,04	0,00	0,41	0,66
	Pouvoirs publics	0,21*	0,03	0,00	0,09	0,32
	Financement	-0,08	0,05	1,00	-0,23	0,06
	Collaboration avec secteur privé	0,56*	0,06	0,00	0,37	0,75
	Internationalisation	-0,13*	0,04	0,02	-0,25	-0,01
	Croyances sociales	-0,19*	0,05	0,00	-0,36	-0,03
Pouvoirs publics	Traditions universitaires	-0,44*	0,05	0,00	-0,59	-0,28
	Différenciation institutionnelle	0,33*	0,04	0,00	0,19	0,47
	Travail universitaire	-0,21*	0,03	0,00	-0,32	-0,09
	Financement	-0,29*	0,04	0,00	-0,43	-0,16
	Collaboration avec secteur privé	0,35*	0,06	0,00	0,16	0,54
	Internationalisation	-0,34*	0,04	0,00	-0,47	-0,19
	Croyances sociales	0,09	0,06	1,00	-0,09	0,29
Financement	Traditions universitaires	-0,14	0,06	0,42	-0,33	0,04
	Différenciation institutionnelle	0,63*	0,05	0,00	0,46	0,78
	Travail universitaire	0,08	0,05	1,00	-0,06	0,23
	Collaboration avec secteur privé	0,56*	0,06	0,00	0,37	0,75

(I) Facteurs systémiques	(J) Facteurs systémiques	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Signification ^a	Intervalle de confiance à 95 % pour la différence ^b	
					Borne inférieure	Borne supérieure
	Pouvoirs publics	0,29*	0,04	0,00	0,16	0,43
	Collaboration avec secteur privé	0,65*	0,06	0,00	0,46	0,83
	Internationalisation	-0,04	0,05	1,00	-0,20	0,12
Collaboration avec secteur privé	Croyances sociales	-0,55*	0,07	0,00	-0,76	-0,34
	Traditions universitaires	-0,79*	0,07	0,00	-1,03	-0,55
	Différenciation institutionnelle	-0,02	0,06	1,00	-0,22	0,18
	Travail universitaire	-0,56*	0,06	0,00	-0,75	-0,37
	Pouvoirs publics	-0,35*	0,06	0,00	-0,54	-0,16
	Financement	-0,65*	0,06	0,00	-0,83	-0,46
	Internationalisation	-0,69*	0,06	0,00	-0,90	-0,47
Internationalisation	Croyances sociales	0,14	0,05	0,32	-0,03	0,31
	Traditions universitaires	-0,10	0,05	1,00	-0,26	0,05
	Différenciation institutionnelle	0,67*	0,05	0,00	0,52	0,82
	Travail universitaire	0,13*	0,04	0,02	0,09	0,25
	Pouvoirs publics	0,34*	0,04	0,00	0,19	0,47
	Financement	0,04	0,05	1,00	-0,12	0,20
	Collaboration avec secteur privé	0,69*	0,07	0,00	0,47	0,90

^a Ajustement pour les comparaisons multiples : Bonferroni

* La différence moyenne est significative au niveau 05.

En ce qui a trait au volet qualitatif, nous avons effectué une analyse thématique déductive de 21 entretiens semi-dirigés réalisés au Québec. À l'aide du logiciel NVivo nous avons procédé à des croisements matriciels afin de repérer dans les propos des participants les thèmes (p. ex. l'autonomie institutionnelle) de chacun des facteurs (p. ex. les traditions universitaires) qui étaient associés au thème de l'influence positive. Les facteurs des traditions universitaires, de l'internationalisation et du financement sont ceux dont la perception de l'influence positive des thèmes sous-jacents a atteint un niveau de saturation dans les analyses. Les propos des participants à leurs sujets sont rapportés plus loin, dans la section « Discussion ».

Le tableau 2.3 présente la convergence entre : les facteurs dont les scores moyens sont significativement supérieurs à ceux des autres facteurs; les éléments dont les scores étaient supérieurs à 4 points; enfin, les thèmes pour lesquels la perception d'une influence positive a atteint un niveau de saturation dans les analyses.

Cette convergence suggère qu'il n'est pas possible de rejeter l'hypothèse nulle quant à l'influence positive perçue des traditions universitaires, de l'internationalisation et des mécanismes de financement sur la production de recherche universitaire au Québec.

Tableau 2.3 Scores moyens (1 à 5) attribués à 8 facteurs systémiques par les professeurs de 2 universités québécoises

Facteurs	Éléments ayant obtenu ≥ 4.00	Thèmes ayant atteint un niveau de saturation
Traditions universitaires	- Liberté universitaire - Autonomie institutionnelle - Prépondérance du financement public	- Liberté universitaire - Autonomie institutionnelle - Prépondérance du financement public
Internationalisation	- Collaborations internationales de recherche - Étudiants internationaux aux cycles supérieurs - Partenariats institutionnels en matière de recherche	- Collaborations internationales de recherche - Étudiants internationaux aux cycles supérieurs - Partenariats institutionnels en matière de recherche
Mécanismes de financement	- Financement des infrastructures et des coûts indirects liés à la recherche - Bourses de recherche décernées aux étudiants des cycles supérieurs	- Financement des infrastructures - Bourses aux étudiants des cycles supérieurs

6 Discussion

Ce chapitre cherchant à déterminer les facteurs systémiques perçus comme exerçant l'influence positive la plus marquée sur la production de recherche universitaire au Québec, nous pouvons dire que la convergence entre les données quantitatives et qualitatives suggère que les facteurs des traditions universitaires, de l'internationalisation et des mécanismes de financement sont perçus comme exerçant une influence positive sur la production de recherche universitaire par les acteurs clés du SES québécois auxquels nous nous sommes adressés.

6.1 Les traditions universitaires

Les analyses suggèrent que le facteur qui est perçu comme exerçant la plus grande influence sur la production de recherche est celui des traditions universitaires. Cette influence s'expliquerait, selon les éléments du questionnaire et les thèmes des entrevues, par l'importance accordée à la liberté académique et à l'autonomie institutionnelle, de même qu'à la prépondérance du financement public de la recherche.

6.1.1 La liberté académique

Consubstantielle à l'idée d'université apparue au début du 12^e siècle et formalisée en 1810 avec la fondation de l'Université de Berlin, la liberté académique constitue l'un des pivots de l'activité scientifique dans les universités; elle fait d'ailleurs l'objet d'une reconnaissance internationale par l'UNESCO (1997), qui stipule que les professeurs ont « le droit d'effectuer des recherches à l'abri de toute ingérence ou de toute restriction, dès lors que cette activité s'exerce dans le respect de la responsabilité professionnelle » (art. 29). Au Québec, toutes les chartes et les lois des universités reconnaissent, dans leur préambule, les libertés d'enseignement et de recherche inhérentes à l'institution universitaire. Comme le rappelle un doyen interviewé dans le cadre de cette étude, la liberté académique est nécessaire puisqu'elle « *permet aux chercheurs d'effectuer une recherche sans contraintes ni pressions du gouvernement ou des entreprises* » (QC15).

L'analyse de nos entretiens révèle que la liberté académique n'est pas garante que de la mise en place et de la réalisation des recherches; elle agit également comme moteur d'innovation, de découverte, de créativité et de productivité dans ce domaine. C'est, du moins, ce qui est ressorti les propos qu'ont tenus les représentants d'une université, d'un organisme

subventionnaire et un professeur (QC06, QC08 et QC10). Des études (p. ex. celle de Fursov *et al.*, 2016) ont en outre constaté une relation positive et statistiquement significative entre la liberté académique et la production scientifique. Notons que la liberté s'étend également à la libre communication des résultats, condition essentielle à l'exactitude et à l'objectivité du développement des connaissances (UNESCO, 1997) et, conséquemment, au développement des sociétés. Comme le soulignait un représentant d'une fédération de syndicats (QC07), la liberté académique reconnue aux professeurs permet à une société de fonder ses décisions sur la science plutôt que sur des idéologies de diverses natures. Une étude de Berggren et Bjørnskov (2022) menée sur 127 pays entre 1960 et 2015 montre un lien entre la liberté académique et le développement économique.

6.1.2 L'autonomie institutionnelle

À l'instar de la liberté académique, l'autonomie institutionnelle est concomitante à la création des premières universités et considérée comme une condition préalable à l'exercice de la première (UNESCO, 1997). Selon cette tradition, les universités constituent des entités capables de se gouverner sans interférence de la part des pouvoirs publics (Neave, 1998). Au Québec comme au Canada, les universités sont des corporations indépendantes ayant la capacité d'adopter leurs propres programmes, de décerner des grades, de créer des facultés, de conclure toute entente qu'elles jugent pertinentes, de recevoir des dons et de gérer leurs biens (Bégin-Caouette *et al.*, 2018). Plusieurs études prétendent d'ailleurs que cette autonomie favorise la production de recherche (Aghion *et al.*, 2008; Altbach et Balán, 2007; Lacroix et Maheu, 2015). Comme l'explique la représentante du conseil d'administration d'une université québécoise :

Cette autonomie, avec des normes de gouvernance et de gestion de haut niveau, est une garantie pour le chercheur. Une garantie d'une liberté de négocier ses conditions de travail, plutôt que d'être considéré comme un fonctionnaire. Je pense que ça permet aux universités de se démarquer, d'avoir un vrai plan stratégique et d'être compétitives, dans le bon sens du terme, par rapport aux autres universités (QC02).

Bien que cette autonomie soit contrainte par plusieurs mécanismes de reddition de comptes, des règles budgétaires précises et la juxtaposition de plusieurs subventions spécifiques (Bégin-Caouette *et al.*, 2018), l'autonomie que les universités conservent toujours est perçue comme exerçant une influence positive sur le développement des connaissances, notamment parce qu'elle permet à ces acteurs institutionnels d'élaborer des plans

stratégiques structurants, de financer des infrastructures de recherche qui correspondent aux besoins de leurs communautés et de mieux tirer profit des grands programmes de subvention (Guppy *et al.*, 2013).

6.1.3 Financement public de la recherche universitaire

Le financement public de la recherche universitaire peut être considéré comme une tradition qui date de la fondation de l'Université de Berlin en 1810 et qui fut réactualisée, dans le contexte québécois, par le caractère interventionniste des politiques scientifiques déposées par le gouvernement de la province après la Révolution tranquille (Gingras, 2016). Au Québec, c'est 83 % de la recherche universitaire qui est financée par des fonds publics (Scientifique en chef, 2021). Pour des représentants du gouvernement du Québec et des chercheurs, le financement public permet non seulement de subventionner des projets de recherche, mais aussi d'entretenir les infrastructures qui les reçoivent, de favoriser le maillage des équipes et de soutenir la relève scientifique (QC02, QC03 et QC17). Pour une représentante d'un organisme gouvernemental québécois, le financement public de la recherche garantit la qualité et la diversité de cette dernière; selon elle, il « *vient favoriser des recherches moins orientées, des recherches fondamentales [...]. Dans les recherches en sciences humaines, je pense que c'est un avantage d'avoir un fonds de recherche public. Je pense que ça contribue à la qualité et à la diversité de la recherche* » (QC12).

Ce qui est remarquable, c'est qu'au Canada – et encore plus au Québec –, le financement public de la recherche est concentré dans les universités plutôt que dans des organismes gouvernementaux (comme c'est le cas dans certains pays d'Europe) ou dans la R&D menée par les entreprises (comme aux États-Unis). En effet, au Québec, les dépenses *intramuros* de R&D du secteur de l'enseignement supérieur (DIRDES) représentent 0,9 % du PIB, alors que la moyenne canadienne est de 0,7 % et la moyenne dans l'OCDE, de 0,4 % (ISQ, 2022). Même si cette prédominance du financement public peut s'accompagner d'une pression accrue sur les universités (QC02), Bégin-Caouette (2019) suggère qu'il est propice aux découvertes en sciences fondamentales et qu'il protège le développement des connaissances des aléas du marché.

6.2 L'internationalisation

Le second facteur systémique perçu comme exerçant l'influence la plus marquée sur la production de recherche au Québec est celui de l'internationalisation. Selon les éléments du questionnaire et les thèmes des entrevues,

cette influence s'expliquerait par les collaborations internationales entre chercheurs, l'importance du recrutement d'étudiants internationaux aux cycles supérieurs et les partenariats de recherche entre les établissements.

6.2.1 *Les collaborations internationales de recherche*

Si les collaborations internationales entre chercheurs sont inhérentes au développement des connaissances, des études suggèrent que la proportion d'articles coécrits par des chercheurs de différents pays, le nombre moyen de coauteurs par articles et la distance géographique entre ceux-ci augmentent (Olechnicka *et al.*, 2018). Si, au Canada, plus de la moitié des professeurs rapportent collaborer avec des collègues de l'étranger et 17 % coécrire avec eux, ces proportions sont significativement plus élevées au Québec (Lefebvre *et al.*, 2022). De manière analogue, Bégin-Caouette et Zambo Assembe (2022) ont montré que, de manière générale, les professeurs québécois percevaient plus positivement l'influence de l'internationalisation sur la production de recherche que leurs homologues des autres provinces. En plus d'augmenter de manière importante le nombre de publications, les participants aux entrevues menées au Québec ont souligné que les collaborations internationales permettaient d'accroître le bassin de connaissances et de mettre en commun des expertises, ce qui favoriserait la qualité de la recherche produite (QC12 et QC21). Une stagiaire postdoctorale qui poursuit des études à l'extérieur du Canada a souligné que ces collaborations « *ouvrent énormément les horizons parce qu'on bénéficie, par personnes interposées, d'un bassin de connaissances qui est beaucoup plus large sans nécessairement devoir faire le voyage dans ce pays-là* » (QC09).

À l'instar de ce qui avait été observé dans les pays scandinaves (Bégin-Caouette, 2019), il se pourrait que la taille de la population du Québec jumelée à la spécialisation croissante des domaines de connaissance explique l'influence accrue des collaborations internationales.

6.2.2 *Les étudiants internationaux aux cycles supérieurs*

Les étudiants aux cycles supérieurs jouent un rôle clé dans la production de la recherche des universités (Casey, 2009). Morales et ses collègues (2017) ont d'ailleurs établi un lien entre les collaborations des professeurs avec ces étudiants, leur production et le nombre de citations de leurs articles. Au Canada, 24 % des étudiants à la maîtrise et 37 % des étudiants au doctorat sont internationaux (Statistique Canada, 2021); au Québec, cette dernière proportion est de 45 %. Les perspectives des participants aux entrevues convergeaient en ce sens que, pour ceux-ci, le recrutement d'étudiants

internationaux aux cycles supérieurs multiplie les occasions de collaboration, augmente et diversifie les objets, les méthodes et les approches en recherche. Une étudiante au doctorat a évalué qu'au Québec, « *on est très ouvert vers l'international, on recrute du monde provenant de tous les horizons et c'est très bien. La diversité, ça aide beaucoup; ça contribue au développement de la recherche* » (QC11).

En outre, une vice-doyenne à la recherche et une stagiaire postdoctorale (QC01, QC20) ont suggéré que certains programmes de formation aux cycles supérieurs fonctionnent essentiellement grâce aux étudiants internationaux. Selon Münch (2014), les universités les plus prestigieuses recrutent les étudiants internationaux les plus prometteurs qui contribuent aux publications lorsqu'ils y séjournent, en plus de faire la promotion de leur université hôte et de maintenir des liens avec elle après avoir reçu leur diplôme et avoir été embauchés dans un autre établissement, au Canada ou à l'étranger.

6.2.3 *Le partenariat institutionnel en matière de recherche*

Selon Handley (2011), les partenariats institutionnels peuvent contribuer à la production de recherche puisqu'ils permettent de mettre en commun les ressources, les compétences et les expertises en matière de gestion de la recherche. De fait, presque toutes les universités canadiennes ont conclu des ententes bilatérales ou multilatérales avec des établissements situés à l'étranger. À titre d'exemple, l'UdeM compte « quelque 600 ententes [conclues avec] des établissements d'enseignement supérieur situés dans 65 pays » (UdeM, 2025). Comme l'ont fait remarquer un représentant gouvernemental et un officier universitaire (QC03 et QC15), le Québec se distingue des autres provinces du fait que les FRQ et le ministère des Relations internationales et de la Francophonie ont développé plusieurs programmes de financement visant à soutenir ces partenariats. Selon une représentante d'un conseil d'administration et un représentant d'un organisme subventionnaire (QC02 et QC06), ce soutien pour ces partenariats permet d'ailleurs aux universités de participer aux grands projets de recherche internationaux – particulièrement en Europe – et d'avoir ainsi accès à un financement de plus grande envergure que celui qui est offert au Canada.

6.3 **Les mécanismes de financement de la recherche**

Bien qu'il obtienne un score moyen significativement plus faible que les traditions universitaires et l'internationalisation, le facteur des mécanismes de financement a obtenu un score moyen supérieur à celui des autres facteurs;

en outre, plusieurs de ses thèmes sous-jacents, dont le financement des infrastructures et les bourses aux étudiants des cycles supérieurs, ont atteint un niveau de saturation dans les entrevues.

6.3.1 *Le financement des infrastructures et des coûts indirects de la recherche*

Au-delà du financement des projets de recherche eux-mêmes, les personnes qui ont complété le questionnaire et participé aux entrevues ont reconnu que le développement et le maintien de la performance en recherche repose en partie sur le financement des infrastructures (p. ex. les équipements spécialisés, les installations de recherche et les ressources documentaires) et des coûts indirects de recherche (p. ex. l'accès aux publications, les services de la recherche, les services de paie, l'entretien des espaces). Si peu de participants ont explicitement abordé le rôle du Fonds de soutien à la recherche (connu auparavant sous le nom de Programme des coûts indirects) établi en 2003 par le gouvernement du Canada, six ont expliqué l'influence positive qu'avait exercée la FCI depuis sa fondation en 1997. Un représentant d'un organisme de liaison entreprise-université explique ainsi que

[I]es fonds FCI sont certainement un [des programmes] transformants. Dans certains secteurs, les plateformes technologiques [représentent] des investissements de dizaines de millions de dollars. Ce sont les fonds FCI qui servent à acheter des machines qui, en fait, sont peu ou pas disponibles. En technologie, on peut avoir de très bonnes idées, mais si les outils ne sont pas là, on ne peut pas et beaucoup plus difficilement être compétitifs. L'accès aux plateformes technologiques est fondamental (QC14).

Selon certaines personnes interviewées, les universités québécoises « sont très bien dotées » (QC08) en termes d'équipement, ce qui représente « un facteur d'attraction des chercheurs » (QC05). Un haut officier universitaire rappelle aussi que, selon la structure de financement de la FCI, les provinces contribuent de manière importante à l'acquisition des équipements de recherche. Selon Innovation, Sciences et Développement économique Canada (2021), les différents programmes de la FCI auraient permis aux établissements de retenir les meilleurs chercheurs, d'accroître la qualité des recherches, d'améliorer la qualité des environnements de formation et de multiplier les collaborations internationales en recherche. Notons cependant que les fonds de la FCI sont de plus en plus concentrés dans un nombre limité d'établissements (Mongeon *et al.*, 2016).

6.3.2 *Les bourses de recherche décernées aux étudiants des cycles supérieurs*

S'il est avéré que les étudiants aux cycles supérieurs contribuent à la production de recherche des universités (Larivière, 2012), Cantwell (2015) précise que cette contribution dépend souvent du financement qu'ils obtiennent. Pour les participants, les concours de bourses des organismes provinciaux et fédéraux instaurent une « culture de la recherche » (QC10) et « de l'excellence » (QC11) dans les universités. En plus de constituer un élément « essentiel » pour soutenir les étudiants les plus prolifiques (QC13), ces bourses leur apprennent, selon une représentante d'une association d'étudiants (QC10), à gérer un financement de recherche. Une professeure (QC19) explique aussi que « l'obtention des bourses compte énormément dans l'obtention de prochaines subventions » lorsque la personne devient elle-même chercheur.

Conclusion

Afin de mieux comprendre le développement des connaissances dans les universités situées au Québec, ce chapitre a comparé, à partir des perspectives exprimées par des acteurs clés, l'influence relative de huit facteurs systémiques sur la production de recherche universitaire. La convergence entre des résultats quantitatifs et qualitatifs ont permis de rejeter l'hypothèse nulle quant à l'influence positive perçue des traditions universitaires, de l'internationalisation et des mécanismes de financement de la recherche. Notre interprétation de ces résultats est à l'effet que le développement de connaissances au Québec dépend du respect accordé aux traditions universitaires (par l'effort conjoint des communautés universitaires et de l'État), d'une ouverture sur le monde (qui compense une population peu nombreuse et linguistiquement isolée), ainsi que de la combinaison de mécanismes de financement provinciaux et fédéraux (qui permettent de développer des infrastructures et de soutenir la relève en recherche). Selon les théories du capitalisme universitaire, nous avançons l'hypothèse selon laquelle les acteurs québécois parviennent à convertir les types de capitaux symbolique (liberté universitaire et autonomie institutionnelle), matériel (financement public, bourses et financement des infrastructures), culturel (étudiants aux cycles supérieurs nationaux et internationaux) et social (collaborations et partenariats) en un capital scientifique qui, dans le champ mondial de l'enseignement supérieur, permet de générer un pouvoir symbolique et une rentabilité économique. Cette interprétation devra toutefois être vérifiée dans le cadre d'une prochaine étude.

De la même manière, cette dernière devra tenter de déterminer les raisons pour lesquelles les facteurs de la diversité institutionnelle et de la collaboration avec le privé obtiennent des scores moyens significativement plus faibles que ceux qui sont accordés aux autres facteurs. Il se pourrait, par exemple, que ces perceptions reflètent l'influence négative que peut exercer la concentration du financement de recherche dans un nombre restreint d'établissements (Bloch et Sørensen, 2015) ou l'impact plus mitigé des recherches issues de collaborations entreprise-université (Falavigna et Mannello, 2014). À ce stade, il n'en demeure pas moins que ce chapitre est le premier à mettre en relief les facteurs favorisant l'excellence en recherche du SES québécois.

Références

- Aghion, P., Dewatripont, M., Hoxby, C., Mas-Colell, A. et Sapir, A. (2008). *Higher Aspirations: An Agenda for Reforming European Universities* (vol. 5). Bruegel Blueprint Series.
- Aksoy, A. (2020, mars). Les transferts technologiques de l'université vers l'industrie. *Acfas Magazine* [\[consulter\]](#)
- Aldridge, T. et Audretsch, D. B. (2010). Does policy influence the commercialization route? Evidence from National Institutes of Health funded scientists. *Research Policy*, 39(5), 583-588. [\[consulter\]](#)
- Altbach, P. G. et Yudkevich, M. (2016). International Faculty in 21st-Century Universities. Dans P. G. Altbach, M. Yudkevich et L.E. Rumbley (dir.), *International faculty in higher education. Comparative perspectives on recruitment, integration, and impact* (p. 1-14). Taylor & Francis.
- Altbach, P. G. et Balán, J. (dir.). (2007). *World Class Worldwide. Transforming Research Universities in Asia and Latin America*. JHU Press.
- BDSO [Banque de données des statistiques officielles sur le Québec] (2022). Dépenses intramuros de R-D du secteur de l'enseignement supérieur (DIRDES) en pourcentage du PIB, Québec, Ontario, pays de l'OCDE, Union européenne, G7 et certains pays hors OCDE. *Secteur de l'enseignement supérieur (DIRDES)*. [\[consulter\]](#)
- Bégin-Caouette, O. (2017). *Small mighty centers in the global knowledge society: Systemic factors contributing to academic research production in nordic higher education systems* [thèse de doctorat]. Ontario Institute for Studies in Education et University of Toronto. [\[consulter\]](#)
- Bégin-Caouette, O. (2019). The perceived impact of eight systemic factors on scientific capital accumulation. *Minerva*, 58(2), 163-185. [\[consulter\]](#)
- Bégin-Caouette, O. et Zambo Assembe, E. (2022). L'influence des activités internationales sur la production de recherche universitaire au Canada. *Comparative*

- and *International Education / Éducation comparée et internationale*, 50(2), 13-32. [\[consulter\]](#)
- Bégin-Caouette, O., Trottier, C., Eastman, J., Jones, G. A., Noumi, C. et Li, S. X. (2018). Analyse de la gouvernance systémique des universités au Québec et comparaisons avec quatre autres provinces canadiennes. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(3), 1-22. [\[consulter\]](#)
- Benner, M. (2011). In search of excellence? An international perspective on governance of university research. Dans B. Göransson et C. Brundenius (dir.), *Universities in Transition: The Changing Role and Challenges for Academic Institutions* (p. 11-24). IRDC/CRDI et Springer.
- Berggren, N. et Bjørnskov, C. (2022). Political institutions and academic freedom: evidence from across the world. *Public Choice*, 190(1-2), 205-228. [\[consulter\]](#)
- Bernatchez, J. (2010). La valorisation commerciale de la recherche universitaire. Principes, modalités et enjeux d'éthique publique. Éthique publique. *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 12(1), 55-78. [\[consulter\]](#)
- Bernatchez, J. (2012). De la république de la science à l'économie du savoir: 50 ans de politiques publiques de la recherche universitaire au Québec. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (11), 55-72. [\[consulter\]](#)
- Bloch, C. and Sørensen, M. P. (2015). The size of research funding: Trends and implications. *Science and Public Policy*, 42(1), 30-43. [\[consulter\]](#)
- Bonaccorsi, A., Belingheri, P. et Secondi, L. (2021). The research productivity of universities. A multilevel and multidisciplinary analysis on European institutions. *Journal of Informetrics*, 15(2), 101-129. [\[consulter\]](#)
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. [\[consulter\]](#)
- Cantwell, B. (2015). Laboratory management, academic production, and the building blocks of academic capitalism. *Higher Education*, 70, 487-502. [\[consulter\]](#)
- Casey, B. H. (2009). The economic contribution of PhDs. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(3), 219-227. [\[consulter\]](#)
- Chartrand, L., Duchesne, R., et Gingras, Y. (2008). *Histoire des sciences au Québec. De la Nouvelle-France à nos jours*. Boréal.
- Clark, B. R. (1983). The contradictions of change in academic systems. *Higher Education*, 12, 101-116. [\[consulter\]](#)
- Creswell, J. W. et Clark, V. L. P. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage publication.
- Falavigna, G. and Manello, A. (2014). External funding, efficiency and productivity growth in public research: The case of the Italian National Research Council. *Research Evaluation*, 23(1), 33- 47. [\[consulter\]](#)
- FRQ [Fonds de recherche du Québec] (2023). Rémi Quirion. Scientifique en chef du Québec. *Scientifique en chef du Québec*. [\[consulter\]](#)
- Fursov, K., Roschina, Y. et Balmush, O. (2016). Determinants of research productivity: An individual-level lens. *Foresight and STI Governance (Форсайт)*, 10(2), 44-56. [\[consulter\]](#)

- Gantet, C. (2006). « Une affaire d'aristocratie d'esprit ». L'Université allemande aujourd'hui. *Les temps modernes*, (637-638-639), 666-702. [\[consulter\]](#)
- Geuna, A. et Nesta, L. (2003). University patenting and its effects on academic research. *Science and Technology Policy Research*, (99), 790-807. [\[consulter\]](#)
- Gingras, Y. (2022). Quebec: The national research and innovation system. Dans P. Philipps et D. Castle (dir.), *Ideas, Institutions, and Interests. The Drivers of Canadian Provincial Science and Technology, and Innovation Policy* (p. 205-222). University of Toronto Press.
- Guest, G., Bunce, A. et Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, 18(1), 59-82. [\[consulter\]](#)
- Guppy, N., Grabb, E. et Mollica, C. (2013). The Canada foundation for innovation, sociology of knowledge, and the re-engineering of the university. *Canadian Public Policy*, 39(1), 1-19. [\[consulter\]](#)
- Handley, F. G. (2011). Considerations upon setting out to collaborate internationally. Dans M. S. Anderson et N. H. Steneck (dir.), *International Research Collaborations. Much to be Gained, Many Ways to Get in Trouble* (p. 21-32). Routledge.
- Hazelkorn, E. (2013). World-class universities or world class systems? Rankings and higher education policy choices. Dans E. Hazelkorn, P. Wells et M. Marope (dir.), *Rankings and Accountability in Higher Education. Uses and Misuses* (n. p.). UNESCO.
- Huggins-Hoyt, K. Y., Holosko, M. J., Briggs, H. E. et Barner, J. R. (2015). Citation impact scores of top African American scholars in social work schools: The story behind the data. *Research on Social Work Practice*, 25(1), 164-170. [\[consulter\]](#)
- Innovation, Sciences et Développement économique Canada (2021). Aperçu des résultats – *Évaluation de la contribution d'Innovation, Sciences et Développement économique Canada (ISDE) à la Fondation canadienne pour l'innovation* [affiche]. ISDE. [\[consulter\]](#)
- ISQ [Institut de la statistique du Québec] (2022). Dépenses intra-muros de R-D du secteur de l'enseignement supérieur (DIRDES) en pourcentage du PIB, Québec, autres provinces et Canada, 2020-2022. *Statistiques*. [\[consulter\]](#)
- Kavanagh, R. J. (1993). Educational and scientific infrastructure. Dans P. Dufour et J. de la Mothe (dir.), *Science and Technology in Canada* (p. 100-124). Longman Group.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31. [\[consulter\]](#)
- Kwiek, M. (2015). Academic generations and academic work: Patterns of attitudes, behaviors, and research productivity of Polish academics after 1989. *Studies in Higher Education*, 40(8), 1354-1376. [\[consulter\]](#)
- Kwiek, M. (2016). The European research elite: A cross-national study of highly productive academics in 11 countries. *Higher Education*, 71, 379-397. [\[consulter\]](#)

- Lacroix, R. et Maheu, L. (2015). *Les grandes universités de recherche. Institutions autonomes dans un environnement concurrentiel*. Presses de l'Université de Montréal.
- Larivière, V. (2012). On the shoulders of students? The contribution of PhD students to the advancement of knowledge. *Scientometrics*, 90(2), 463-481. [[consulter](#)]
- Lefebvre, M.-E., Maltais, E., Bégin-Caouette, O., Jones, G. A., Stephenson, G. K. et Metcalfe, A. S. (2023). La correspondance entre des caractéristiques sociodémographiques de professeur-e-s universitaires canadiens sur la collaboration et la coécriture de publications avec des collègues internationaux. *Comparative and International Education*, 51(2), 127- 140. [[consulter](#)]
- Lemelin, A., et Limoges, C. (1993). Science, technology and society in Canada. Dans P. Dufour et J. de la Mothe (dir.), *Science and Technology in Canada* (p. 250-271). Longman Group.
- Lepori, B., Reale, E. et Slipersaeter, S. (2011). The construction of new indicators for science and innovation policies: The case of project funding indicators. Dans Colombo M., Grilli L., Piscitello L., Rossi-Lamastra C. (dir.), *Science and Innovation Policy for the New Knowledge Economy* (p. 37-59), Edward Elgar.
- LIRES [Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur] (s. d.). (LIRES, 2025). Production de recherche universitaire au Canada : facteurs individuels, institutionnels et systémiques. *Recherches*. [[consulter](#)]
- MEIE [Ministère de l'Économie, de l'Innovation et de l'Énergie] (2023). Projets de recherche internationaux. *Créer des liens*. [[consulter](#)]
- Mongeon, P., Brodeur, C., Beaudry, C. et Larivière, V. (2016). Concentration of research funding leads to decreasing marginal returns. *Research Evaluation*, 25(4), 396-404. [[consulter](#)]
- Morales, D. X., Grineski, S. E. et Collins, T. W. (2017). Increasing research productivity in undergraduate research experiences: Exploring predictors of collaborative faculty-student publications. *CBE—Life Sciences Education*, 16(3), 16-42. [[consulter](#)]
- Münch, R. (2014). *Academic Capitalism. Universities in the Global Struggle for Excellence*. Routledge.
- Neave, G. R. (1998). *Autonomy, Social Responsibility and Academic Freedom*. UNESCO. [[consulter](#)]
- Olechnicka, A., Ploszaj, A. et Celińska-Janowicz, D. (2018). *The Geography of Scientific Collaboration*. Routledge.
- Pelletier, L., Bégin-Caouette, O., Stephenson, G. K., Jones, G. A. et Metcalfe, A. S. (2023). Studying the gender gap in academic research production among Canadian university professors using the multilevel approach to gender inequalities framework. *Studies in Higher Education*, 49(6), 1-16. [[consulter](#)]
- Poti, B. et Reale, E. (2007). Changing allocation models for public research funding: an empirical exploration based on project funding data. *Science and Public Policy*, 34(6), 417-430. [[consulter](#)]

- Powell, J. J. et Dusdal, J. (2017). The European Center of science productivity: Research universities and institutes in France, Germany, and the United Kingdom. Dans J. J. Powell, D.P. Baker et F. Fernandez (dir.), *The Century of Science* (p. 55-83). Emerald Publishing Limited.
- Roolaht, T. (2015). Enhancing the industrial PhD programme as a policy tool for university-industry cooperation. *Industry and Higher Education*, 29(4), 257-269. [[consulter](#)]
- Sá, C. M. et Litwin, J. (2011). University-industry research collaborations in Canada: The role of federal policy instruments. *Science and Public Policy*, 38(6), 425-435. [[consulter](#)]
- Schulze-Cleven, T. et Olson, J. R. (2017). Worlds of higher education transformed: Toward varieties of academic capitalism. *Higher Education*, 73, 813-831. [[consulter](#)]
- Scott, A. et Pasqualoni, P. P. (2022). Invoking Humboldt: The German model of higher education. Dans J. E. Côté et S. Pickard (dir.), *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education* (p. 243-255). Routledge.
- Scott, W. R. (2008). Approaching adulthood: The maturing of institutional theory. *Theory and Society*, 37(5), 427-442. [[consulter](#)]
- Shanahan, T. et Jones, G. A. (2007). Shifting roles and approaches: Government coordination of post-secondary education in Canada, 1995-2006. *Higher Education Research & Development*, 26(1), 31-43. [[consulter](#)]
- Slaughter, S., et Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Johns Hopkins University Press.
- Statistique Canada (2021). Effectifs postsecondaires, selon le régime d'études, le type d'établissement, le statut de l'étudiant au Canada et le genre de la personne. *Données*. [[consulter](#)]
- Statistique Canada (2023). Nombre et salaires du personnel enseignant à plein temps dans les universités canadiennes. *Données*. [[consulter](#)]
- UdeM [Université de Montréal] (2025). L'université internationale. *L'UdeM*. [[consulter](#)]
- UNESCO (1997). *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur*. UNESCO. [[consulter](#)]
- Veletanlić, E. et Sá, C. (2019). Government programs for university-industry partnerships: Logics, design, and implications for academic science. *Research Evaluation*, 28(2), 109-122. [[consulter](#)]
- Wennberg, K., Wiklund, J. et Wright, M. (2011). The effectiveness of university knowledge spillovers: Performance differences between university spinoffs and corporate spinoffs. *Research Policy*, 40(8), 1128-1143. [[consulter](#)]

Olivier Bégin-Caouette est professeur agrégé en enseignement supérieur comparé au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Détenteur d'un doctorat en enseignement supérieur de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE), à l'Université de Toronto, il a complété un postdoctorat et demeure membre associé du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Il est également membre cofondateur du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (LIRES) et chercheur principal de l'équipe Regards interdisciplinaire sur les missions de l'enseignement supérieur (RIMES, FRQSC, 2022-2026). Ses recherches portent sur les interactions entre les structures politico-économiques et les systèmes d'enseignement supérieur, la production de recherche universitaire, la profession universitaire et l'internationalisation des établissements d'enseignement technique, notamment des cégeps.

Silvia Mirlene Nakano Koga est candidate au doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. Sa thèse porte sur la coordination de la recherche universitaire dans les contextes fédéraux. Titulaire d'une licence en sciences de l'éducation et une maîtrise en administration publique (Université de Buenos Aires), elle a co-écrit des chapitres de livre, des articles scientifiques et des rapports techniques sur la production de la recherche universitaire et la profession universitaire.

Candidate au doctorat en sciences de l'éducation, spécialisée en enseignement supérieur, à l'Université de Montréal, **Eya Benhassine** mène ses recherches doctorales sur les inégalités de genre dans le parcours des professeurs d'université au Canada à l'appui d'un financement des Fonds de recherche du Québec. Détentrice d'une maîtrise en éducation comparée et fondements de l'éducation, ses travaux portent sur les inégalités dans le champ de l'enseignement supérieur, la production de la recherche et la profession universitaire.

Roy, M. (2025). Pourquoi l'université? De ses raisons d'être et de ses rôles actuels. Aspects social, économique et culturel. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 69-99). Les Publications du LIRES.

Chapitre 3

Pourquoi l'université? **De ses raisons d'être et de** **ses rôles actuels** **Aspects social, économique et culturel**

Max Roy, Université du Québec à Montréal

Résumé

Ce chapitre porte sur la nature et le rôle de l'université, en général, avant d'examiner la situation actuelle au Québec. Il souligne l'importance du critère économique dans l'appréciation des résultats de diplomation et des recherches universitaires. L'éducation et la science sont ainsi réduites sinon assujetties à des impératifs de rentabilité et de productivité, les motivations personnelles et les impacts à long terme sur la société s'en voyant alors négligés. L'auteur insiste sur la nécessité d'entretenir une conception de la culture universitaire élargie, qui saura englober divers domaines d'enseignement et de recherche. Il soutient enfin que la capacité réflexive et le développement de la pensée critique sont au cœur de l'éducation et essentiels à l'expression d'un engagement citoyen éclairé.

Mots clés

développement; diplomation; enseignement supérieur; gestion et financement des universités; mission de l'université; université

Abstract

This chapter explores the nature and role of the university in general before examining the current situation in Québec. It emphasizes the importance of economic criteria in assessing graduation outcomes and university research. Education and science are thus reduced, if not subjected, to imperatives of profitability and productivity, while personal motivations and long-term impacts on society are neglected. The author insists on the need to maintain a broadened conception of university culture that encompasses various fields of teaching and research. Finally, he argues that reflective capacity and the development of critical thinking are central to education and essential to the expression of informed civic engagement.

Keywords

development; university; university management and financing; university mission; higher education; graduation

S'interroger sur les finalités de l'université, c'est à première vue tenter de définir ses objectifs ou, encore, se demander à qui et à quoi elle sert. C'est distinguer ses destinataires et ses visées, ses mandats et ses possibles retombées. Mais c'est aussi se questionner, en amont, sur ses raisons d'être, c'est-à-dire ses justifications, sa nécessité et sa légitimité. Sur ce vaste sujet, je propose ici une réflexion en deux temps. J'aborde en premier lieu des considérations générales sur la nature même de l'université pour ensuite observer la situation actuelle au Québec. Tout au long, je me permets des remarques circonstanciées¹ et des allers-retours dans le temps. Il s'agit d'une étude sommaire qui pose les jalons d'une analyse à approfondir et à réviser².

¹ L'auteur souligne que ces remarques sont teintées du contexte de rédaction qui était celui de 2022. Certains éléments pourraient être différents selon le moment de publication de cet ouvrage.

² Nombre de spécialistes ont abordé ces questions. Comptent, parmi eux, les directeurs de cette publication et plusieurs collaborateurs à l'ouvrage dirigé par Demers et ses collègues (2019) et intitulé *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul? L'expérience du Québec*, qui offre une variété d'études portant sur les conceptions de l'université et leur développement dans le temps.

1 Un statut institutionnel

De ses premières attestations jusqu'à nos jours, l'université reste une réalité complexe, irréductible à un événement fondateur ou à un modèle unique. Les travaux qui font autorité en la matière ne constatent ni unité, ni uniformité, ni même continuité (Renaut, 1995) dans l'histoire des universités³, où qu'elles soient en Occident (Charle et Verger, 2012). À travers le temps s'observent des différences notables sur plusieurs aspects : les communautés, les organisations, les structures, les disciplines et les missions changent sous l'influence des autorités ecclésiastiques et laïques, de l'Église et des monarques, mais aussi des mouvements politiques et sociaux. Des luttes de pouvoir et de valeurs, de nouveaux régimes et de nouvelles mentalités affectent pour le meilleur et pour le pire ce qu'on reconnaît comme une *institution*⁴. En 1946, le philosophe Karl Jaspers (2009 [1946]) en faisait une condition d'existence de l'université, tout en redoutant son immobilisme :

Ce n'est qu'en tant qu'institution que l'Université peut exister dans le monde. Dans l'institution, son idée se fait corps. Ce corps n'a de valeur qu'en fonction de la réalisation de l'idée en lui-même. Le corps perd sa valeur si l'idée n'y est plus. Cependant, toute institution doit admettre des adaptations et des restrictions de l'idée. L'idée ne se réalise pas en tant qu'idéal, elle reste en mouvement. Par conséquent, à l'Université, il existe une tension permanente entre l'idée et les défauts de sa réalisation institutionnelle et corporative (p. 385)⁵.

Cette « tension permanente » existe tout autant entre ses murs que là où se disputent des intérêts politiques, idéologiques et économiques. Couramment utilisée pour désigner l'université, la notion d'institution est pourtant polysémique, comme le souligne l'historien Alain Guéry (2003) :

Quand aujourd'hui on parle d'institution, dans le sens le plus général du mot, on désigne par là des structures organisées qui maintiennent un état social. Ce sens large ne diffère de son étymologie que sur un point, mais capital : il est statique,

Je leur dois, ainsi qu'à d'autres experts, de précieuses connaissances et des analyses judicieuses, sans lesquelles je n'aurais su soutenir les réflexions qui suivent.

³ D'emblée, Alain Renaut (1995) dément une linéarité dans l'histoire de l'université, qui serait plutôt ponctuée de ruptures.

⁴ La notion d'institution a une longue histoire, depuis les écrits de Quintilien au I^{er} siècle (*L'institution oratoire*) jusqu'aux travaux de Durkheim et des sociologues qui lui succèdent. En ce qui concerne l'université tenue pour institution, on ne peut pas ignorer les critiques sévères de Foucault et de Bourdieu. Pour un examen des acceptions et des usages de cette notion, voir Glinier (2014).

⁵ Il s'agit des premières lignes du chap. 6 de l'ouvrage de Karl Jaspers, publié en 1946, et traduit sous le titre *De l'Université* en 2008. On remarquera son emploi du mot « idée », à l'instar de Newman un siècle plus tôt, pour désigner l'objet « université ». Plusieurs auteurs ont fait de même, dont Bienaymé (1986), de même que Corbo et Ouellon (2002).

alors qu'à l'origine institution avait un sens dynamique. Il désignait le processus même de mise en place et d'organisation de ces structures » (p. 9)⁶.

Ce double sens semble s'appliquer à l'institution universitaire, car elle est à la fois un résultat et un principe d'organisation. Ainsi peut-on reconnaître son état constitué à un moment donné, tel un établissement légal. C'est aujourd'hui l'usage familier du mot lorsqu'il désigne l'université; il comporte alors une valeur de prestige durable et incontestable⁷. Souvent, il désigne des établissements qui jouissent d'une longue réputation et de ressources importantes; on parle alors de « grandes institutions », qui se distinguent des établissements récents et plus modestes⁸. Pour le grand public, comme pour les États, en général, le terme « institution » dénote une valeur permanente, symbolique⁹ ou marchande, ce qui rend l'université « attractive » et « profitable ». De manière concertée, à notre époque, tout un système s'est mis en place, appuyé sur des classements internationaux, pour façonner l'opinion publique à ce sujet et justifier tant les appuis des secteurs public et privé que les charges imposées aux particuliers. Le recours à plusieurs critères, dont les ressources, les équipements immobiliers, les distinctions et les accomplissements, crée une hiérarchie dans une liste d'établissements. En notant leurs différences et les valorisant, le système de classement révèle plusieurs catégories d'universités. Leur poids et leur fonction dans l'espace socio-économique seraient donc variables. À des fins non évaluatives, d'autres typologies en ont été proposées, dont quelques-unes au Québec (Larouche, 2011; Lafortune, 2016; Larouche et Savard, 2019). Sans égard à la valeur qui leur est accolée, il est admis l'existence d'une grande diversité : des universités de 1^{er} cycle, de cycles supérieurs, de recherche,

⁶ L'auteur observe que « trois appréhensions distinctes de cette notion ressortent dans les usages. La première, prédominante dans les approches juridiques et sociologiques à tonalité durkheimienne, appréhende l'institution comme une forme sociale établie, fonctionnant de façon régulière et dont on présume qu'elle répond à une demande collective particulière. La deuxième qui prévaut dans les analyses pragmatiques et une partie des travaux relationnistes donne une description plus souple et dynamique faisant référence à la notion d'organisation ou d'agencement. La troisième décrit un processus marqué par le travail spécifique d'institution dont témoignent préférentiellement les approches néo-institutionnalistes, généalogiques et certaines analyses relationnistes. Cet ouvrage suggère que la sociologie des institutions n'a pas pour objet l'institution mais le processus d'institutionnalisation » (Guéry, 2003, p. 18).

⁷ Guéry (2003) rappelle que le terme a eu longtemps un sens restrictif – sinon négatif – et qu'il reste l'objet de méprises.

⁸ Aux États-Unis, l'Ivy League de huit universités privées domine notamment par son caractère élitiste.

⁹ Rattachées à la culture, à l'éducation et aux élites, les notions de bien symbolique et de capital symbolique ont été proposées par le sociologue Pierre Bourdieu (Bourdieu 1971 et 1984; Bourdieu et Passeron, 1970).

mais aussi des écoles et des instituts universitaires¹⁰, qui ont des missions singulières.

Dans une publication de l'OCDE, Brian D. Denman (2005) affirme

qu'à l'heure actuelle, il n'existe pas une définition unique de l'université. À bien des égards, l'absence de définition universelle peut être perçue comme un élément positif car les établissements dispensant des formations de haut niveau visent des publics spécifiques, relèvent de juridictions territoriales particulières, se spécialisent dans certaines disciplines, et/ou dans tel ou tel type de recherche (p. 1)¹¹.

L'auteur propose tout de même une « définition pratique » de l'université : « Une université est un établissement d'enseignement supérieur complexe, formellement autorisé à proposer et à délivrer des diplômes de haut niveau dans au moins trois disciplines ou domaines d'études » (p. 20). Les écoles monodisciplinaires d'hier et d'aujourd'hui échapperaient donc à cette définition. Rudimentaire, sans doute, celle-ci pose au moins l'exigence d'un droit officiel ou légal d'opérer des activités d'enseignement. Ce droit, obtenu par une bulle, un décret, une charte ou une loi, serait bien le dénominateur commun de toutes les universités, tandis que leur qualité intrinsèque dépendrait de « juridictions territoriales ». Dans sa recherche de définition de l'université, enfin, l'auteur souligne qu'

[i]l fallut attendre le milieu du XIX^e siècle pour que l'université, et plus particulièrement sa finalité et sa mission, fasse l'objet d'une définition explicite, encore que générale. C'est peut-être la conception de Newman, formulée en 1850, qui représentait le mieux l'université comme une guilde ou une corporation dont le but était de diffuser les connaissances [...]. À cette époque, l'université, vitrine de la civilisation alors en construction à l'échelle du territoire, avait pour but de faire avancer la société dans son ensemble grâce à la propagation du savoir. Ce sont des impératifs territoriaux, sinon culturels, qui ont contribué à façonner sa structure jusqu'à l'essor des progrès technologiques (p. 12).

Si une institution universitaire semble reconnue d'emblée, il ne s'agit pas pour autant d'un système clos et immuable. Quels que soient sa durée

¹⁰ On reconnaît, parmi les établissements de ce type, au Québec : HEC Montréal, Polytechnique Montréal et l'Institut national de la recherche scientifique (INRS); aux États-Unis : le Massachusetts Institute of Technology et le California Institute of Technology; en France : l'Institut polytechnique de Paris et l'École pratique des hautes études. Soulignons que toutes les Écoles et tous les instituts n'offrent pas un enseignement aux trois cycles. En l'occurrence, la distinction entre les grandes Écoles et les Universités françaises ne permet aucun amalgame.

¹¹ L'auteur ajoute : « Comme le suggère Arnove [2003], l'université a été et continue d'être utilisée afin de piloter – ou maîtriser – les rapports de force dans le domaine social, politique et économique [...]. Poussant plus loin cette idée, certains considèrent même que le contrôle qu'exerce l'université sur la diffusion du savoir est devenu le nouveau combat hégémonique du XXI^e siècle » (Denman, 2005, p. 1).

et le lieu de ses activités, une université est un type d'organisation en constant développement. Cela s'observe dans le passé et de nos jours : la division des enseignements en facultés, au XIX^e siècle, et la mission de recherche qui s'y est développée, sous l'inspiration de l'université de Berlin, ont profondément changé les organisations universitaires, diversement selon les pays. Pas plus que l'université impériale instaurée par suite du décret napoléonien de 1808 ne ressemble aux académies des humanistes de la Renaissance, le visage et le fonctionnement de l'université « moderne » ont peu, sinon rien à voir avec ceux du Moyen Âge et des Lumières.

La composition interne d'un établissement universitaire peut longtemps rester la même – dont la *bicaméralité* en maints endroits – mais son champ d'activités, son implication sociale, ses perspectives pédagogiques, scientifiques et professionnelles sont continuellement soumis à de nouveaux enjeux. L'université exerce alors une autorité constituante qui officialise la création ou le renouvellement de secteurs d'enseignement et de recherche. Ce faisant, elle institutionnalise des pratiques et des disciplines, en plus d'attester le mérite de la formation et des diplômes qui y ressortissent. Partagée entre des instances internes et externes¹², cette autorité institutionnelle en assure la valeur. Il revient à l'université de favoriser l'émergence de spécialités et de façons de faire nouvelles, d'en analyser continûment l'incidence et d'en faire la promotion, le cas échéant. Il lui appartient aussi de s'adapter et de résister aux pressions sociales ou même scientifiques qu'elle subit inmanquablement. D'ailleurs, l'université est constamment forcée à l'autocritique sur ses orientations théoriques et idéologiques, mais également sur ses priorités et son organisation interne¹³. On ne saurait oublier les nombreuses critiques dont elle a été l'objet, que ce soit à propos de son élitisme et de ses exclusions (Jaspers, 2009 [1946]) ou de ses fractionnements et cloisonnements disciplinaires (Falardeau, 1952).

Une institution est une instance de pouvoir. Elle est une structure d'autorité qui possède son propre corps de lois, au mieux confirmé par une charte. Une fois constituée, elle acquiert une autonomie et elle occupe un champ d'activités, s'autorisant elle-même à adopter des règles de conduite

¹² Parmi ces instances, à l'heure actuelle, les ministères chargés de l'éducation, les comités d'agrément de programmes, les conseils de recherche, les sénats et commissions des études jouent tous un rôle dans les processus de réglementation et d'accréditation des études et des travaux universitaires.

¹³ Des changements administratifs ou structurels surviennent rarement sur un temps court. Pourtant, l'imposition de nouvelles règles de reddition de comptes, par exemple, a eu des effets immédiats sur la gestion des affaires universitaires au Québec.

selon un code d'éthique singulier. Elle commande des pratiques en fonction de ses fins propres. En l'occurrence, des exigences déontologiques et des protocoles méthodologiques s'imposent en matière de recherche universitaire. De même sont mises en place des procédures de qualification et d'évaluation des professeur-e-s ou d'attestation des connaissances pour les candidat-e-s au doctorat. De telles exigences et procédures concourent à la crédibilité et à la fiabilité du système universitaire, à l'encontre d'opinions hostiles. Combinées à une diversité de pratiques exercées en administration, en enseignement et en recherche, plusieurs formes d'autorégulation (plans d'action, évaluations de programmes, bilans ponctuels, etc.) participent à l'autonomisation de ce système. Ce sont autant de contraintes, évidemment, dont le tort serait de restreindre une liberté d'action. Toutefois, le milieu intellectuel qui est au cœur de l'université n'est pas l'institution. Même dans le respect de règles et de dispositifs, il doit pouvoir agir librement, par le biais de questionnements, d'expérimentations et d'inclusions. Son activité ne se limite pas à la classe ou au laboratoire; elle s'inscrit plus largement dans un espace de débats¹⁴, *intra-* et *extramuros*, et l'université en assurerait la possibilité. Ce pourrait même en être un trait distinctif. On y reviendra.

2 Une vie intellectuelle

En dépit des différences temporelles, géographiques et idéologiques, on peut tenter de dégager des points communs et des lignes de force dans l'institution universitaire. Quelques constantes sautent aux yeux, dont la première est la réunion de personnes autour d'un objet de savoir. Maîtres et élèves, au Moyen Âge, professeur-e-s et étudiants-e-s, de nos jours, ont le désir commun de traiter d'une matière abstraite, qui est la connaissance, de faits, d'objets et d'idées. Qu'elle donne accès à une pensée, à une doctrine ou à une réalité observable, qu'elle soit le fruit de la réflexion, de l'imaginaire ou de l'expérience, la connaissance se traduit en compétence cognitive et pragmatique. Pour les uns, il s'agit de transmettre, pour les autres, d'acquérir des connaissances théoriques et pratiques. Si le rapport à la connaissance – un enjeu majeur de civilisation – définit des rôles distincts dans les milieux d'études, il leur impose aussi un cadre d'exercice, des obligations ou des tâches (des devoirs) qui sont sujets à négociation. Ce qui est alors sous-

¹⁴ Longtemps dominante dans l'enseignement, aux ordres inférieur et supérieur, la méthode scolastique préconisait justement, à l'étape de la *disputatio*, des débats dialectiques portant sur des vérités constituées. Souveraine au Moyen Âge, la méthode a montré ses limites et les humanistes l'ont rejetée. Les débats sont toutefois restés dans la tradition rhétorique, qui a caractérisé l'enseignement classique au Québec jusqu'aux premières décennies du XX^e siècle.

entendu, c'est que des ententes tacites ou formelles, spontanées ou légales ont toujours permis des regroupements autour de sujets d'interrogation et de réflexion¹⁵. C'est justement la possibilité de regrouper des personnes avides de connaissances, de « savants », de gens initiés et de gens curieux, qui permet l'existence même d'une vie intellectuelle. Et la création de l'université est, à la base, la formation de communautés intellectuelles. Telle était la condition des premières universités du Moyen Âge, au sein desquelles s'étaient formées des associations ou corporations d'élèves et de maîtres enseignants, des clercs essentiellement, pour s'assurer une liberté d'enseignement et procurer une cohérence aux études. À Bologne, à Paris et à Oxford, ces regroupements ont été tolérés, sinon encouragés et même protégés.

Nous savons qu'à l'origine, le terme « université » n'avait pas le sens qu'on lui accorde aujourd'hui, comme l'a rappelé Émile Durkheim (1938) :

[...] de la notion d'*Universitas* il faut exclure toute idée d'établissement scolaire collectif, de même il faut se garder d'entendre ce mot comme s'il signifiait que l'enseignement donné par les maîtres associés était nécessairement encyclopédique, embrassait l'ensemble de toutes les disciplines humaines. Ce terme est, en effet, emprunté à la langue juridique, et a uniquement le sens d'association douée d'une certaine unité, de corporation. [...]

Aussi, par lui-même, ce terme n'avait à aucun degré un sens scolaire et pédagogique. [...]

Au reste, *Universitas* pouvait si peu signifier universalité du savoir, totalité des connaissances humaines, que, très souvent, il est employé pour désigner une fraction seulement de ce qu'on appelait plus proprement Université. [...] à Montpellier, on n'enseignait que la médecine; à Bologne, pendant longtemps, on n'enseigna que le droit. [...]

Il y eut au Moyen Âge des Universités sans maîtres, des Universités qui ne comprenaient que des étudiants. C'est le cas de Bologne, par exemple; à Bologne, on ne professait que le droit; les étudiants en droit étaient des hommes d'un certain âge; très souvent des ecclésiastiques déjà munis de bénéfices. De pareils auditeurs n'entendaient pas se laisser régenter. Ils formaient donc une corporation, une *Universitas*, distincte et indépendante du collège des maîtres; et c'est leur corporation qui, en raison de sa forte organisation, y faisait la loi, imposait sa volonté aux maîtres [...]. Si paradoxal que puisse nous paraître ce type d'organisation scolaire, il a existé et dans plus d'un cas (p. 84-85).

¹⁵ Ces ententes ne sont rien de moins que des contrats entre les parties et qui leur procurent une confiance mutuelle. D'engagements personnels contre rétribution dans le passé jusqu'à l'exigence de droits de scolarité, ces contrats ont pris des formes diverses, telles que les comités pédagogiques mixtes de professeur.e.s et d'étudiant.e.s, ainsi que les ententes d'évaluation dans les établissements de l'Université du Québec.

La leçon de Durkheim est éclairante : à ses débuts, l'université ne désigne ni un établissement scolaire collectif, ni un enseignement encyclopédique, ni même une association obligée entre maîtres et élèves. Partant, le premier principe de l'université reste donc la possibilité d'exercice des activités de l'esprit, c'est-à-dire d'un milieu de réflexion et d'apprentissage sur différents sujets. Que ces sujets soient pratiques (comme le droit et la médecine) ou culturels (comme les lettres anciennes et la philosophie), une vie intellectuelle y est animée par une pluralité d'acteurs. Si elle prolonge ou magnifie l'enseignement des maîtres en cercle privé qui l'a précédée, l'université résulte d'un effort commun inscrit dans un état de la société à un moment donné. De nature essentiellement académique – avant d'être scientifique avec les Lumières –, selon Charle et Verger (2012), ce projet avait déjà une grande incidence sociale au Moyen Âge : « La compétence acquise par le biais des études était ainsi largement diffusée et reconnue [...]. À ce titre, on peut sans doute dire, avec Jacques Le Goff¹⁶, que les écoles et universités médiévales ont donné naissance, en Occident, à la figure sociale de l'"intellectuel" » (p. 31).

Un intellectuel se distingue déjà alors non seulement par ses connaissances, ses inclinaisons pour les activités de l'esprit, mais également par un statut particulier, qui ne lui a pas toujours été favorable. On s'en méfiait plutôt, le suspectant d'hérésie ou de menace à l'ordre établi, donc à l'unité de l'Église sous l'Inquisition. Parce qu'il détenait un savoir inédit, il bousculait les idées dominantes et paraissait avoir une « mauvaise influence » sur les populations. On le pourchassait parfois jusqu'à l'agression physique. Il aura fallu un changement étonnant de perception et de visées pour que des autorités lui accordent leur protection. La reconnaissance officielle de l'Université de Bologne par l'empereur Frédéric Barberousse en 1158 et l'appui de la papauté à l'Université de Paris durant la première moitié du XIII^e siècle auront élevé ce statut à un rang digne de considération et de privilèges. Non sans difficultés et sans soubresauts dans le temps, l'intellectuel devient un acteur social reconnu qui, dispensant son savoir, se fait instructeur, formateur de gens instruits et cultivés, et responsable d'une relève dans les milieux d'études. Bien plus, il est rapidement appelé à servir les autorités laïques et religieuses, qui bénéficient de ses capacités d'interprétation et de rédaction des textes. On s'adjoint opportunément des clercs dans les lieux de pouvoir.

¹⁶ Les auteurs font référence à l'ouvrage *Les intellectuels au Moyen Âge* (1957, rééd. Le Seuil, 2016).

Pour autant, les intellectuels de cette époque restent soumis à des contraintes, à des dogmes et évidemment à leurs protecteurs. En quête de vérités, ils sont freinés surtout par l'orthodoxie religieuse. Leur liberté n'est pas absolue et leur engagement dans la société est limité. Néanmoins, ils acquièrent une valeur et une influence certaines auprès des élites, qu'ils contribuent justement à former. Des siècles plus tard, le statut de l'intellectuel « engagé », comme le voulait Zola, sera une forme achevée de l'acteur universitaire dans la Cité. Cela ne saurait être sans la reconnaissance de ses droits de parole et d'opinion, ce qu'on appelle communément de nos jours la liberté universitaire (ou « académique »).

De tout temps suspectée par des dirigeants sous différents régimes, parce qu'elle échappe à leur contrôle, la vie intellectuelle ne peut exister substantiellement et durablement sans s'en affranchir. Pour pouvoir s'exercer dans l'espace universitaire, elle exige une pleine autonomie d'action, soit la possibilité d'explorer toutes les avenues de la connaissance, qu'il s'agisse d'idées ou de faits observables. Bien qu'il n'ait pas été encouragé ni appliqué sans discernement, ce principe a été essentiel dès la création des universités. À ce propos, Charle et Verger (2012) écrivent :

Partout, maîtres et/ou étudiants se sont réunis pour constituer une « université jurée »; ils se sont donné des statuts, des représentants élus, ils se sont organisés pour assurer entre eux l'entraide mutuelle, garantissant leur protection face aux menaces possibles de la population et des autorités locales et réglementer l'exercice autonome de l'activité qui était la raison d'être de leur association, à savoir l'étude et l'enseignement (p. 15).

Il s'agissait là, notent les auteurs, d'un « effort de reprise en main » du contenu et du régime des études, auquel

les autorités extérieures ont volontiers prêté leur concours, si elles ne l'ont pas suscité. Non pas tant les autorités ecclésiastiques locales, attachées à leurs prérogatives traditionnelles et de toute façon hostiles à l'autonomie universitaire, mais les autorités supérieures, détentrices des pouvoirs souverains et qui, à cette époque, cherchaient à renforcer dans tous les domaines leurs capacités d'intervention. Le roi a joué un rôle important en Angleterre; en France, l'université a au moins bénéficié de son abstention bienveillante. Mais c'est surtout l'appui de la papauté, représentée par les grands papes théologiens et canonistes de la première moitié du XIII^e siècle, qui a été décisif. Faisant hardiment le pari de la modernité institutionnelle et intellectuelle, elle a partout garanti l'autonomie universitaire; par là même, elle reconnaissait aux universités une sorte de magistère doctrinal, théologique et juridique, étendu à toute la chrétienté, au service ultime, évidemment, des finalités définies par elle-même. De ce fait, une première limite de l'autonomie universitaire se dessinait déjà, à la naissance même de l'institution (p. 17).

3 Une mission sous condition

On peut s'étonner de la position de l'Église catholique à la naissance de l'université, car, au Québec, elle contraste avec sa mainmise sur les milieux d'éducation, surtout francophones, pendant plus d'un siècle. Les établissements universitaires ont peu à peu échappé à son contrôle, mais elle a conservé une influence sur eux durant des décennies. Si les contextes social et scientifique étaient bien différents, la question de l'autonomie universitaire traverse le temps. En ce qui concerne la France, il n'y a qu'à penser à la réforme majeure de l'enseignement supérieur sous l'Empire, qui recréait les universités sur de nouvelles bases et garantissait leur monopole, mais en le plaçant au service de l'État et sous l'autorité centrale d'un « grand maître »¹⁷.

Au XX^e siècle, en réponse à des besoins économiques et régionaux, la prolifération des centres universitaires aux États-Unis consacrait l'influence des entreprises dans ces milieux. À chaque époque, en fait, des intérêts extérieurs au milieu intellectuel ont pesé lourd sur l'institution. Au Québec et ailleurs, dans les dernières décennies, une atteinte à l'autonomie des universités a été largement dénoncée. Dans une perspective économique avouée, de nouvelles règles et obligations et de nouveaux défis leur ont été imposés, inspirés par les propositions de l'OCDE sur l'économie du savoir, le processus de Bologne, les modèles de la nouvelle gestion publique (*new public management*), l'adoption de la Loi Bayh-Dole aux États-Unis, etc. Les modèles eux-mêmes ont changé, l'institution se transformant en *multi-versité* (Kerr, 1972; Marginson, 2016), en entreprise ou en institut technologique. Les études et essais critiques abondent à ce sujet, qui concluent à une transformation profonde de l'université, tant dans son organisation que dans ses finalités, puisqu'elle est désormais soumise à des exigences de productivité et de gouvernance.

Dans le Québec de 2012, la crise étudiante suscitée par l'annonce d'une hausse des droits de scolarité a, de façon inattendue mais opportune, révélé les risques de cette transformation. Plus récemment, la question de la liberté d'expression en contexte d'enseignement a suscité un débat à l'échelle nationale. Ces événements ont justifié une grande mobilisation

¹⁷ Voir notamment Prost (1968); dans un article de 2013, le même auteur écrit : « L'Université impériale était une administration, non un service public au sens moderne. C'était un service marchand. Les établissements secondaires publics étaient payants, comme les collèges privés auxquels ils venaient disputer la formation des élites. Et le privé avait beaucoup d'atouts : son antériorité, ses traditions, une clientèle, un personnel formé. Pour implanter son université, Napoléon lui avait donc donné un véritable privilège : le monopole » (p. 34-35).

dans le milieu universitaire, ce qui a même conduit à l'adoption d'une loi québécoise sur la « liberté académique » en 2022¹⁸. Si on peut s'en réjouir, pour la protection qu'elle assure, ou s'en inquiéter, parce qu'elle est une intervention de l'État – la judiciarisation du sujet –, une telle loi n'est pas sans poser des défis quant à son application – ce qui a justifié la création d'un comité de surveillance. Même une loi, pourtant, ne peut pas être une garantie contre des groupes d'intérêt et des influences extérieures. Pour une institution universitaire, l'indépendance ne serait-elle pas limitée, sinon compromise, dès lors qu'elle dépend du soutien et de ressources externes?

3.1 Liberté universitaire et autonomie institutionnelle

Dans *L'université québécoise du futur* (FRQ, 2021), il est écrit que « [l]a liberté académique, l'autonomie institutionnelle et un financement approprié » sont les conditions d'accomplissement de « la mission universitaire de conservation, de critique, de développement et de transmission du savoir et de la culture » (p. 64). Cette mission et ces conditions font l'unanimité chez les universitaires, mais sont difficiles à maintenir dans un contexte néolibéral. Dans *Le principe d'université* (2009), un essai circonstancié publié à la suite de la promulgation de la loi française dite « relative aux libertés et responsabilités de universités » (LRU, 2007), le professeur Plinio Prado de l'Université Paris 8 définit l'université en cinq points essentiels, le tout premier étant précisément « l'indépendance inconditionnelle », qu'il énonce comme suit :

Il n'y a pas d'université sans une référence première, fondamentale, à un principe d'indépendance. Nous voulons parler du principe de l'indépendance même de la pensée, de la liberté de l'esprit, que l'on nomme *autonomia*.

L'*autonomia* est le principe selon lequel l'esprit se donne à lui-même sa propre loi (*nomos*), la pensée est à elle-même son propre fondement, régissant chacun de ses pas. On peut l'appeler également *autarkeia*, par référence aux anciennes écoles de sagesse qui sont à la source de l'Université, et dont l'exigence d'auto-suffisance des esprits (*autarkeis*) est indissociable de celle d'*autonomia*.

Ce principe est décisif. Il permet à la pensée d'échapper à une connivence abrutissante avec les « faits », d'avoir le recul nécessaire pour les questionner, les analyser et les juger – c'est-à-dire les critiquer, d'après ses propres exigences – et par conséquent de ne pas démissionner devant l'évidence brutale de la « réalité » (p. 9).

¹⁸ Il n'est résulté aucune autre disposition légale de tous les chantiers consacrés à l'université, à la suite du Sommet sur l'enseignement supérieur de 2013 au Québec. Rappelons que trois grands chantiers créés à cette occasion portaient sur la formule de financement des universités, ainsi que sur les projets d'une loi-cadre et d'un conseil des universités. Ces derniers ont été initiés par la Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université, qui a participé activement à tous les chantiers (Lafrance, 2013; Roy, 2013; Racine, 2013, Umbriaco, 2013).

On peut se questionner sur « l'auto-suffisance des esprits », le mouvement spontané de la pensée n'étant pas sans comporter des risques. Aussi primitif qu'il apparaisse, le principe de liberté reste une exigence intellectuelle, une condition du travail universitaire, qui s'appuie aussi évidemment sur une démarche sérieuse, appliquée. La méthode scientifique suppose un cadre rationnel et une attitude ouverte à la discussion et à la révision, voire à la contestation. Il ne saurait y avoir de véritable et profonde réflexion sans le droit à la spéculation, à la contradiction, à l'erreur, bref, à l'analyse et à l'auto-critique. Ce droit tient justement à l'autonomie souhaitée du professeur à la fois dans ses propres études, dans ses recherches, dans son enseignement et dans ses interventions publiques. Sans doute est-ce également ce qui fait la valeur et la singularité de sa contribution, tant dans les milieux universitaires que dans l'espace social. C'est justement parce qu'il n'est pas contraint outre mesure dans sa démarche et dans sa pensée, et parce qu'il ne représente que lui-même. Cette condition lui est propre : c'est l'autonomie intellectuelle ou, spécifiquement, la liberté universitaire (académique) du professeur. On voudrait, avec Prado, que le principe en soit étendu à l'université :

[I]l appartient au principe d'Université, en tant que tel, de n'être subordonné à aucun pouvoir ni à aucune finalité extérieure : économique, politique, idéologique, médiatique, technique ou technocratique.

Toute l'histoire de l'Université, depuis l'invention de l'« *universitas* des professeurs et des étudiants », à la fin du XI^e siècle, jusqu'à ses refondations et réflexions critiques modernes (de Humboldt à Dutschke, de Newman et Peirce à Faust, de Durkheim à Derrida), suppose et affirme ce principe (p. 9-10).

Personne ne contestera un désintéressement obligé pour l'avancement des connaissances et la « recherche de la vérité ». L'application de ce principe, si elle a même déjà été pleinement réalisée, est remise en question. Alors que l'autonomie intellectuelle est souhaitable et atteignable chez les professeur-e-s, il en irait plus difficilement de l'indépendance de l'université. À l'encontre des conceptions idéales qu'énonçaient au XIX^e siècle le savant Humboldt et le cardinal Newman¹⁹, les visions utilitaristes des dirigeants politiques et bailleurs de fonds actuels confèrent à l'université une fonction de service. Pour les États – dont la majorité les soutiennent –, il s'agit de faire des universités un outil majeur de développement économique et, subsidiairement, social. Pour le secteur privé, il s'agit d'obtenir d'un partenariat – fortement encouragé – des apports professionnels et techniques, une main-

¹⁹ Voir la synthèse de Gingras (2003) à propos des diverses conceptions de l'université.

d'œuvre qualifiée et des innovations pouvant répondre aux besoins des entreprises.

Souvent décriée, la conception pragmatique de l'université ne date pourtant pas d'hier. L'urbanisation, l'industrialisation et la massification des études supérieures, accentuée dans la seconde moitié du XX^e siècle, en ont favorisé l'implantation un peu partout. La création de filières du génie, des sciences naturelles et appliquées, entre autres, a été une réponse idoine à des besoins réels. La contribution des universités à la collectivité et au bien commun reste indéniable. De nos jours, toutefois, leur raison d'être – si ce n'est leur nature même – est remuée par des pressions financières et des influences diverses. Une nouvelle conjoncture, politique et économique, atténue leur indépendance au détriment de leurs missions séculaires. Aux dires de Lesemann (2001), il se produit d'ailleurs une fracture bien visible; pour lui, l'université ne constitue pas « un bloc homogène et cohérent » :

En fait, il existe depuis longtemps déjà au moins deux universités sous un même toit, et ces deux universités vivent dans une forte tension [...] entre autonomie et pertinence. Cette tension est constitutive du champ universitaire. On trouve ainsi sous le même toit l'université des facultés et des départements disciplinaires, qui proclame sans cesse le caractère unique et exclusif, en référence à la Science, de l'institution de haut savoir qu'elle incarne; mais on trouve aussi l'université des instituts, centres, groupes et laboratoires de recherche, qui a tendance à se comporter ou à être gérée comme une véritable entreprise définie par des missions de résolution de problèmes, une organisation du travail stratégique, élective, inscrite dans une compétition scientifique et financière à la fois locale et internationale, qui nécessite de la part de ses chercheurs le partage de valeurs et d'une culture communes, fondées sur un sens d'appartenance et une loyauté affirmées à l'égard de l'organisation, toutes conditions d'une performance exceptionnelle. [...] Cette seconde université correspond aux attentes des bailleurs de fonds et son succès permet à la première université d'y trouver une partie des financements dont elle a si désespérément besoin (p. 24-25).

3.2 Gestion autonome et dépendance financière

Cette tension « entre autonomie et pertinence » dont parle le professeur Lesemann s'est accentuée jusqu'à un point de rupture récent. Le paradoxe s'observe au sein même des établissements : laisser aux universités une pleine autonomie de gestion ne les rendrait pas indépendantes pour autant. Au Québec, notamment, elles sont redevables à l'État, qui en assure encore l'essentiel du financement et qui exerce une certaine autorité sur leur fonctionnement interne par le biais d'exigences de gouvernance et de reddition de comptes, de règles administratives et de dispositions légales. Plus souvent est-on contraint à gérer un manque de ressources. Les budgets de base

étant insuffisants, il faut solliciter d'autres fonds, obtenir des subventions publiques et privées, compter aussi sur le mécénat, établir des partenariats avec des entreprises, etc. Il va sans dire que l'attribution de ces fonds ne va pas sans conditions.

La situation actuelle – mais non récente – expose un conflit d'intérêts entre l'organisation et le milieu universitaires. Des visions différentes, sinon opposées, de la nature et du rôle de l'université s'affrontent. Même si chaque établissement reste maître de ses priorités et de ses opérations, l'institution subit des pressions économiques et fait face à des exigences telles qu'elle est forcée de soutenir des axes de développement stratégique. Pour leur part, des professeur-e-s et des chercheur-euse-s se voient contraints d'adapter leurs sujets d'études à des contenus et des secteurs priorités. On reconnaît ici le poids immense du financement externe de la recherche sur l'institution et sur la communauté universitaire. Qu'il s'agisse de travaux commandités par des entreprises ou subventionnés par l'État via des organismes québécois et canadiens, la recherche universitaire et, plus largement, la science échappent aux milieux scientifiques eux-mêmes. Si les chercheur-euse-s ne sont pas totalement exclus des processus de sélection et d'attribution des fonds publics, ils ont peu d'influence réelle sur les grandes orientations des programmes de financement. Celles-ci sont établies de manière « stratégique » – et avouée – selon des vues politiques. Dans le cas des commandites, inutile de dire que les chercheur-euse-s se trouvent en situation de dépendance face aux entreprises qui apportent des fonds, tout en profitant des ressources humaines et matérielles de l'université. Dans quelle mesure ces procédés sont-ils profitables pour l'université, les chercheur-euse-s, les entreprises et la collectivité? Mais avant tout se pose la question de la valeur des connaissances acquises, c'est-à-dire de leur pertinence scientifique.

4 État de la situation au Québec

L'histoire de l'enseignement supérieur au Québec, comme ailleurs, est inséparable de l'évolution culturelle et sociale. Les premières universités, fondées au XIX^e siècle, diffèrent sur plusieurs points. L'Université McGill (1821) est anglophone et non confessionnelle; l'Université Laval (1852) est francophone et catholique. Fondée grâce à des fonds privés, la première offre des programmes en médecine, en sciences naturelles, en droit et en économie; la seconde, soutenue par le clergé catholique, abrite une faculté de théologie et, suivant une tradition, les facultés des arts, de médecine et de droit. Avec le temps, ces universités à charte, puis leurs homologues, se sont adaptées

au contexte économique et international, de même qu'aux nécessités de l'urbanisation et de l'industrialisation. Néanmoins, au milieu du XX^e siècle encore, elles n'étaient accessibles qu'à une petite fraction de la population, ce qui freinait l'évolution normale de la société. Ainsi maintenue, une conception élitiste de l'université et de ses diplômés explique peut-être aussi un anti-intellectualisme répandu. La grande réforme du système d'éducation dans le Québec de la Révolution tranquille allait changer bien des choses. À l'origine de cette réforme, le Rapport Parent (1963-1966) multipliait les énoncés quant au bénéfice de l'enseignement supérieur. L'introduction au chapitre intitulé « La société d'aujourd'hui et l'enseignement » commence ainsi :

Partout on a compris que la société d'aujourd'hui, et plus encore celle de demain, pose à l'enseignement des exigences sans précédent. Pour que la civilisation moderne progresse, ce qui est pour elle une condition de survie, il est devenu nécessaire que tous les citoyens sans exception reçoivent une instruction convenable et que le grand nombre bénéficie d'un enseignement avancé. On peut donc dire que la crise de l'enseignement s'inscrit dans le cadre d'une vaste crise de civilisation (CP, 1963, chap. 4, p. 76).

Constatant une élévation du niveau de vie de la population, avec le « foisonnement des emplois tertiaires », les auteurs affirmaient que l'instruction est « l'un des facteurs de cette élévation; elle serait ainsi tout à la fois cause et effet de l'accroissement des richesses » (p. 84). Ils citaient la conclusion d'un colloque tenu en 1960 à Bellagio :

La production accrue d'une économie en croissance rend possible le développement de l'éducation en libérant les ressources nécessaires. Mais l'éducation est en même temps un facteur essentiel du développement économique. Jusqu'à présent, on a surtout considéré l'éducation comme une dépense de consommation. À l'avenir, il faudra surtout la regarder comme un investissement (AIU, p. 11, cité p. 84).

« C'est là, notaient les auteurs, un changement complet de perspective » (p. 84) et ils n'ignoraient pas l'ampleur des défis à venir :

Le droit de chacun à l'instruction, idée moderne, réclame que l'on dispense l'enseignement à tous les enfants sans distinction de classe, de race, de croyance; et cela de l'école primaire jusqu'à l'université. L'éducation n'est plus, comme autrefois, le privilège d'une élite. La gratuité scolaire s'impose pour généraliser l'enseignement; d'autre part, les nécessités scolaires modernes (laboratoires, bibliothèques, formation du personnel, recherches, etc.) ont fait monter en flèche le coût de l'enseignement. La population en accepte mieux les conséquences et ne retournerait pas à la « guerre des éteignoirs »; mais il faut convaincre chacun que les dépenses d'éducation sont un investissement économique et social (CP, 1963, chap. 4, p. 92).

La nécessité d'une grande réforme du système d'éducation au Québec a fait consensus à l'époque. Elle s'est traduite, comme on sait, par la création du

ministère de l'Éducation en 1964 et d'un nouveau modèle d'enseignement secondaire et postsecondaire public, étendu sur tout le territoire. Les cégeps et l'Université du Québec (UQ) ont été fondés justement pour assurer un accès général aux études supérieures, donnant suite aux recommandations du Rapport Parent. De cette démocratisation, ont résulté des progrès sociaux, culturels et économiques indéniables.

Les bénéfices en sont inestimables tant pour la collectivité que pour les individus. Ainsi, l'élévation du niveau de vie, généralement associée au niveau de scolarité, serait bien réelle si l'on se fie aux données du ministère de l'Enseignement supérieur du Québec et de Statistique Canada sur les taux de diplomation, la situation d'emploi des diplômés et les revenus moyens des particuliers. Le croisement de ces variables laisserait entendre des conditions de vie favorables ou avantageuses. La « qualité de vie », pourtant, ne tient pas – ou si peu – au pouvoir d'achat des particuliers, le revenu n'étant qu'un indicateur parmi d'autres. Les conditions de vie (Comeau *et al.*, 2007)²⁰ dépendent d'un ensemble de facteurs et de ressources, les relations personnelles et familiales, un environnement social et culturel, un climat de travail, des services publics, un contexte politique... On ne pourrait donc pas apprécier le bénéfice des études supérieures sur une base économique individuelle, même si elles procurent des opportunités professionnelles. Des avantages immatériels s'y adjoignent que chacun reconnaîtra : une conscience éveillée, des connaissances et une culture élargies, des capacités de discernement... Il n'y a pas que les individus qui en tirent profit, puisqu'ils sont aussi des citoyens, qui contribuent diversement à l'évolution des idées et des rapports sociaux. Encouragé durant les études, le sens critique vaut tout autant dans la vie courante.

4.1 Diplomation et emploi

Considérons tout de même ici l'état de la diplomation, puisqu'il reste le principal indice retenu par les ministères consacrés à l'enseignement supérieur. Ce serait peut-être, depuis très longtemps, leur priorité confiée aux universités.

Les données fournies par Statistique Canada (2022) révèlent, chaque année, le niveau de scolarité de la population âgée de 25 à 64 ans. Les « études tertiaires » correspondent au niveau collégial et universitaire. En 2021, au Québec, 57 % de cette population détenaient un diplôme d'études

²⁰ Rarement théorisée, la notion de « conditions de vie » fait l'objet d'études du Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES).

tertiaires, comparé à 47 % en 2011 et 51 % en 2016, ce qui indique une augmentation constante. Ces pourcentages sont supérieurs à la moyenne établie dans les pays de l'OCDE qui était de 31 % (2011), 35 % (2016) et 40 % (2021). Pour les mêmes années, toutefois, les résultats au Québec sont inférieurs à la moyenne canadienne : soit 51 %, 56 %, 62 %. La moyenne la plus élevée au Canada est en Ontario (58 %, 63 % et 68 %) et la plus basse au Nunavut (29 %, 36 %, 38 %) et dans les Territoires du Nord-Ouest (47 %, 48 % et 49 %). D'une telle variabilité, la démographie est un facteur important, mais on peut noter, même minimalement, sur une décennie, un accroissement du niveau de scolarité au Canada et dans les pays de l'OCDE, ce qui est globalement encourageant.

Bien que la situation québécoise se soit améliorée en dix ans, elle risque encore de décevoir. D'abord faudrait-il distinguer les taux de diplomation aux niveaux collégial et universitaire. D'après la banque de données des statistiques officielles sur le Québec, 21,9 % de la population entre 25 et 64 ans avaient un diplôme de baccalauréat et 10,9 % un certificat ou un diplôme de cycle supérieur. Corroborés par Statistique Canada, ces chiffres indiquent une progression constante entre 2011, 2016 et 2021 : au niveau collégial, le taux de diplomation est passé de 19,3 % à 20,8 % et à 20,7 %; au niveau universitaire, il est passé de 27,9 % à 30,5 % puis à 36,3 %.

Pour prendre la mesure de ces progrès, il faut rappeler la situation antérieure. Les données qui remontent à 1990 indiquaient alors un taux de scolarité universitaire de 15,2 %, puis de 23,3 % en 2001. Entre 1992 et 2005, le nombre total de diplômé-e-s s'est accru de 24,5 % (GQ, 2010, n. p.). Tous les dix ans, depuis 1990, le taux de diplomation augmente de quelque 7 ou 8 points de pourcentage. Cela reflète-t-il seulement des aspirations individuelles? Est-ce suffisant pour répondre aux besoins de la société québécoise? Retenons, en tout cas, qu'un peu plus du tiers de la population active a fréquenté l'université au cours des quarante ou cinquante dernières années. Contrairement aux projections de certains ministères, les statistiques indiquent continûment une augmentation, parfois modeste, des inscriptions aux études universitaires, ce qui n'est pas sans créer des pressions sur le réseau des établissements, sur la qualité de l'enseignement et sur la charge de travail. Sur un temps long, les baisses des effectifs étudiants sont des exceptions. Depuis 2006, les travaux du Comité sur le financement universitaire de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université ont mis à jour les données sur ce sujet et ont dévoilé les effets désastreux du manque de ressources professorales et matérielles dans ce contexte. S'il faut se réjouir d'une élévation globale du niveau de scolarité, on ne

peut que se désoler du sous-financement chronique des universités, lequel a été dénoncé de toutes parts.

Pour les États, en général, les corollaires des études universitaires et des taux de diplomation sont la formation professionnelle et l'employabilité. Les gouvernements en font un enjeu prioritaire même lorsqu'ils n'accordent pas les budgets conséquents aux universités. À fréquence régulière désormais, l'état de la situation quant à l'emploi des diplômé·e·s est recensé statistiquement. Ainsi, en 2021, d'après une enquête auprès de 36 675 personnes diplômées, en 2019, de 1^{er} cycle universitaire (baccalauréat) et de 9823 diplômées de 2^e cycle (maîtrise) – dont le taux de réponse était respectivement de 60,1 % et de 66,3 % –, 68,7 % des détenteurs d'un baccalauréat et 82,6 %, d'une maîtrise, étaient en situation d'emploi, dont 81,2 % et 84,7 % en emploi lié à la formation et la plupart (80,2 % et 84 %), d'entre eux, en emploi permanent (GQ, 2022a, p. 5). Leurs salaires horaires moyens étaient de 29,62 \$ et de 35,78 \$, ayant pour effet de rejoindre ou de dépasser le salaire annuel moyen au Québec (55 706,56 \$)²¹. Par rapport à la situation des diplômé·e·s de 2015 – observée en 2017 –, on constate à la fois une augmentation des revenus et une amélioration du rapport entre la formation et l'emploi²².

Ces résultats s'apprécient différemment si l'on considère le faible taux de chômage et le salaire minimum des employés au Québec en 2021. À cet égard, d'ailleurs, il faut reconnaître une variation importante selon les domaines d'études. Chez les détenteurs d'un baccalauréat (promotion de 2019), c'est dans le domaine des sciences de la santé que le salaire horaire est le plus élevé (37 \$/heure) et le taux de chômage le plus faible (0,8 %). Pour les revenus, il est suivi par les sciences appliquées (31,31 \$) et les sciences pures (29,01 \$). Dans ces deux cas, toutefois, un taux de chômage de 4,3 % et de 7 % surprend un peu. Quant aux taux de chômage les plus élevés, ils se trouvent dans les domaines des arts (13,8 %) et des lettres (7 %) où les salaires horaires moyens sont également les plus bas (22,33 \$ et 24,76 \$). Enfin, on ne sera pas étonné du faible taux de chômage chez les diplômé·e·s des sciences de l'éducation (1 %), compte tenu des besoins immenses, à l'heure actuelle, dans les réseaux d'enseignement primaire et

²¹ Source : Jobillico.com, 18 janvier 2022.

²² En 2017, « Un peu plus des trois quarts (77,3 %) des emplois à temps plein étaient en rapport avec la formation suivie chez les titulaires d'un baccalauréat et ce taux était un peu plus élevé chez les titulaires d'une maîtrise, soit 81,4 %. [...] Environ vingt mois après l'obtention de leur diplôme, les titulaires d'un baccalauréat ou d'une maîtrise à temps plein percevaient respectivement un salaire hebdomadaire brut moyen de 958 \$ [49 816 \$/an] et de 1243 \$ [64 636 \$/an] » (GQ, 2018, p. 27).

secondaire. La situation des titulaires d'une maîtrise en 2019 diffère sur plusieurs points. Les diplômé-e-s des sciences de l'éducation connaissent un taux de chômage de 2,6 %, tandis que les taux les plus faibles sont dans les domaines du droit (1,2 %) et des sciences de la santé (1,3 %). Les taux les plus élevés restent dans les domaines des arts (8,3 %) et des lettres (8,5 %). Quant aux revenus, ce sont les titulaires d'une maîtrise en sciences de l'administration qui dominent avec un salaire horaire moyen de 40,84 \$ et un taux de chômage de 2,9 %. Le marché du travail leur serait favorable et la satisfaction des diplômé-e-s à l'emploi serait des plus positive (68,2 %). À l'évidence, pourtant, la valeur des études universitaires ne se réduit pas aux taux de placement et aux revenus des diplômés. Ceux-ci sont conjoncturels et non déterminants, mais ils ne sont pas moins conséquents pour la société et les individus qui la composent.

Toute enquête du genre a ses limites, qui tiennent à plusieurs variables : échantillon, taux de participation et représentativité des répondants, contexte sociohistorique, etc. Ici, un facteur inattendu, la pandémie de la COVID-19, a pu affecter les résultats. Ceux-ci tracent un portrait singulier de la situation à un moment donné. Ce sont des indicateurs interprétables auxquels peuvent être associées des tendances déjà observées, par exemple les taux de placement dans les domaines de la santé, de l'éducation et de l'administration. Dans le cas présent, les corrélations entre la formation universitaire et l'emploi sont positives et semblent correspondre aux bénéfices souhaités. Le niveau global de scolarité reste, toutefois, en-deçà des attentes, comparé à la situation canadienne et ontarienne. Une telle comparaison est récurrente voire obsessionnelle depuis des années²³. Un rattrapage avec l'Ontario en matière de diplomation et d'économie serait un objectif majeur du gouvernement québécois. Pour celui-ci, d'ailleurs, l'université est un facteur ou même un outil d'enrichissement personnel et collectif. Sans souscrire à l'utilitarisme, il est admis qu'elle y contribue, bien sûr. On est loin alors d'une conception désintéressée, humaniste, encyclopédique et culturelle de l'institution. C'est plutôt une vision économique de la société, justifiant des choix politiques, qui explique la forme de soutien du gouvernement aux universités. À ce sujet, l'État québécois n'échappe certainement pas à une tendance mondiale qui s'est généralisée en un quart de siècle. Ce mouvement, en fait, a pris naissance bien avant et la raison économique n'a

²³ C'est dans un dessein de comparaison, exprimé en clair, qu'a été réalisé un portrait des titulaires d'un diplôme universitaire entre 1992 et 2005 : « L'apport du présent document consiste à situer le Québec en fonction des autres provinces » (GQ, 2010, p. 6).

jamais été absente des projets politiques en ce domaine. Du reste, ceux-ci sont motivés par l'atteinte de résultats évaluables.

Si le niveau de scolarité est un indicateur fiable, le « rendement privé et social de l'éducation universitaire » se mesurerait par plusieurs autres critères et exigerait de prendre en compte les dépenses directes et le « coût d'opportunité de l'éducation ». C'est ce que soutient une étude de 2021 réalisée conjointement par le Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO) et le Centre de recherches mathématiques²⁴. S'appuyant sur les données du recensement canadien de 2016, les revenus des individus et leur contribution au PIB, cette étude conclut à un rendement élevé de l'investissement pour les détenteurs d'un baccalauréat en sciences, en technologie, en ingénierie et en mathématiques. Un rendement bien moindre pour les diplômés de maîtrise et de doctorat s'expliquerait par le coût de formation annuel et le manque à gagner durant les études. En définitive, c'est la valeur d'un investissement. Les auteurs soulignent que les diplômé-e-s universitaires profitent éventuellement de plusieurs avantages monétaires, tels que des régimes d'assurance et de pension. Outre ces constatations, l'objectif poursuivi par une telle étude est d'éclairer des décisions personnelles et publiques :

Le taux de rendement privé permet aux acquéreurs éventuels de capital humain²⁵ de faire leurs choix d'investissements et de choisir leur filière d'études. Le taux de rendement social de l'éducation permet aux décideurs publics d'évaluer la rentabilité du fait de consacrer une part des ressources limitées de la société à l'éducation universitaire, en distinguant si nécessaire des filières d'études particulières (Montmarquette *et al.*, 2021, p. 7)²⁶.

Une conclusion s'impose : « Il est donc rentable, tant pour les individus que les gouvernements d'investir dans l'éducation universitaire du premier cycle » (p. 31).

Il importe peu de savoir si les taux de rendement établis ont réellement influencé les étudiants et les politiciens, à l'instar des classements internationaux et du palmarès des établissements. Reste le droit de s'interroger sur leur pertinence. Faudrait-il que les diplômes en lettres, en études

²⁴ Il existe une version précédente de cette étude, également financée par le ministère québécois du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (devenu Économie, Science et Innovation puis Économie, Innovation et Énergie) partenaire majeur du CIRANO (Ebrahimi et Vaillancourt, 2010).

²⁵ Les auteurs décrivent brièvement l'origine et l'usage de la notion de *capital humain*. Celle-ci, comme on sait, a acquis une importance considérable dans les travaux de l'OCDE, qui inspirent les politiques publiques en matière d'éducation depuis plus de vingt ans.

²⁶ L'étude a été reprise avec quelques modifications dans un écrit de Milord et ses collègues (2022).

anciennes ou en sciences des religions soient en forte demande pour y donner accès et pour les soutenir? La question vaut pour presque tous les secteurs des sciences humaines, mais aussi des sciences naturelles.

Une autre étude, parue en 2016 et mise à jour en 2022, commandée cette fois par la Chambre de commerce (CCMM, 2022), a pour but d'établir l'importante contribution des universités de la grande région de Montréal à l'économie du Québec. Ce document foisonne de chiffres et de tableaux démontrant la formation d'une « main-d'œuvre qualifiée qui alimente l'économie du savoir » (p. 9), l'augmentation du PIB, ainsi que l'importance d'innovations en matière de recherche-développement et leurs retombées, en particulier les transferts technologiques vers les industries. Il souligne aussi « l'incidence liée aux dépenses des universités et à celles de leurs étudiants internationaux » (p. 9). Il exprime toutefois des craintes quant aux sources de financement et à la croissance du nombre d'étudiants internationaux, qui serait inférieure à la situation nord-américaine, forcément désavantageuse dans une perspective concurrentielle.

Tout reposant sur la prospérité, la CCMM confie évidemment à l'université un rôle économique : celle-ci délivre des diplômes et procure de la richesse. Dans ce cas-ci, l'université est appelée à jouer un rôle local et régional majeur. Ce serait le cas aussi pour les autres centres urbains et semi-urbains du Québec, ceux où se trouvaient déjà des universités avant 1969 et ceux où ont été fondées les constituantes de l'UQ. Outre que leur présence assure une accessibilité aux études, elle apporte une vitalité sociale, culturelle et économique désirée et reconnue par tous les porte-parole sociaux, élus et gens d'affaires des régions. À tous points de vue, elle leur semble profitable, tant par la présence de ressources – humaines et matérielles – et d'experts, que de citoyens avisés ainsi que des équipements culturels. Il est notable que les contenus universitaires soient souvent en lien avec des préoccupations ou des particularités régionales et que les unités soient impliquées dans des activités externes.

Par exemple, à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) existent une École d'études autochtones et le Laboratoire de recherche sur les enjeux relatifs aux femmes autochtones – Mikwatisiw. À l'Université du Québec à Trois-Rivières, le Département d'études en loisir, culture et tourisme collabore avec le Musée POP (anciennement Musée québécois de culture populaire). Des axes de recherche associent des établissements à leur région, comme l'Institut des sciences de la mer, qui semble tout naturellement situé près du Saint-Laurent et rattaché à l'Université du

Québec à Rimouski. De même, l'Institut de recherche en mines et environnement a été créé en collaboration avec l'UQAT – institution située dans une région minière –, Polytechnique Montréal et six partenaires industriels.

Bien sûr, de tels liens existent aussi, et abondamment, à Montréal et à Québec, où les centres et laboratoires de recherche sur l'intelligence artificielle et sur la santé, par exemple, sont devenus des pôles d'attraction pour les entreprises. Ainsi peut-on constater l'omniprésence de l'industrie pharmaceutique dans les laboratoires d'université, au point d'en déterminer les axes de recherche. Ces milieux dépendent grandement, pour leur financement, de fondations et de partenariats avec le secteur privé. Les gestionnaires universitaires ne s'en cachent pas : ces partenariats sont un choix délibéré, une stratégie de développement pour assurer les activités courantes et la pérennité de l'organisation. Dans ces cas, et avec le pilotage de la recherche par les organismes subventionnaires, le risque est très grand d'orienter les travaux au point d'en limiter les avancées. Cela va tout à fait à l'encontre des conditions et de l'esprit de la science, qui exigent justement une totale liberté de choix des objets d'études et la plus grande rigueur théorique et méthodologique.

4.2 Un vecteur de développement

Les universités ont d'abord, évidemment, une fonction éducative et, pour l'assumer, elles dépendent essentiellement du financement externe. On leur reconnaît une fonction beaucoup plus large, en attendant d'elles une contribution à la croissance économique. En effet, les énoncés politiques affirment clairement que l'université est un vecteur de développement régional et national. Dans leurs diverses versions, les programmes découlant de la Stratégie québécoise de recherche et d'innovation (SQRI) ont toujours tenu ce rôle pour important et ont justifié des cibles de soutien financier en conséquence. Dans le passé, l'industrie aéronautique et le secteur des hautes technologies en ont bénéficié, mais plus rarement la recherche fondamentale et les sciences de la culture. Quoiqu'il faille nuancer ce portrait, on constate que le financement va en priorité aux secteurs de pointe et qu'on encourage les partenariats avec les milieux du commerce et de l'industrie. Désormais, d'ailleurs, il n'y a pas que les universités mais aussi les entreprises qui sont visées par ces programmes, alors que la recherche universitaire y puise la principale source québécoise de son financement. S'y ajoutent des programmes fédéraux indispensables (Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie, Fondation canadienne pour l'innovation, etc.), qui ne sont pas moins orientés. Certes, la SQRI n'est pas la seule mesure

gouvernementale de soutien à la « recherche-développement » au Québec. Les objectifs de tels programmes sont tellement explicites qu'on ne s'étonne plus qu'ils ressortissent à des ministères économiques et que la SQRI soit devenue, en 2022, la Stratégie québécoise de recherche et d'investissement en innovation. L'ajout du terme « investissement » indique en clair le sens du programme, dont on espère un rendement.

En l'occurrence, l'évaluation ministérielle de la SQRI 2017-2022 a jugé les résultats satisfaisants; on y note par exemple « une contribution au développement d'une masse critique de travailleurs et d'enseignants en sciences et en génie, et au développement d'entreprises innovantes », tout en déplorant un « résultat final visé non atteint, soit de placer le Québec dans le top 10 des leaders de l'OCDE en recherche et en innovation » (GQ, 2021, n. p.). Les ambitions du gouvernement sont énormes! Il voudra faire mieux encore, bien sûr, avec la plus récente version de ce programme valable pour 2022-2027, et dont le document de présentation officiel s'intitule *Inventer Développer Commercialiser SQRI*² (GQ, 2022b, n. p.). On y affirme vouloir « connecter tous les acteurs du cycle de l'innovation, de l'idée à la commercialisation », ce qui renforce les intentions précédentes. Mais, on déclare également « miser sur le développement durable et l'innovation sociale »²⁷. Bien qu'il ne soit pas élaboré dans le document, ce dernier point marque l'inclusion d'intérêts autres que commerciaux et donne à penser des visées élargies. Elles pourraient rejoindre des problématiques sociales auxquelles s'intéressent déjà, et depuis longtemps, des chercheurs, chercheuses universitaires.

4.3 Les universitaires dans la cité

La sociologie et d'autres approches des sciences sociales ne se sont pas imposées rapidement à l'université, mais celle-ci a toujours eu un impact social. On admet d'ailleurs aujourd'hui l'importance de sa troisième mission, désignée comme le service à la communauté²⁸. Ce dernier se traduit de multiples façons, notamment par un rayonnement intellectuel et culturel, par des collaborations dans la communauté et, bien sûr, par une offre de cours et d'activités répondant aux besoins de cette communauté. L'existence de

²⁷ Le Réseau québécois en innovation sociale (2022) a applaudi à cette annonce, après avoir participé au processus de consultation sur la SQRI.

²⁸ Initié en 2015 par l'Université Laval en partenariat avec l'Université de Bordeaux, le Réseau d'excellence des dirigeantes et dirigeants universitaires en gouvernance et en gestion (Réseau Dg2) en a fait un thème privilégié, soit « L'université et la société : la troisième mission », lors de l'École d'été à l'Université Laval en 2020 et de l'École d'automne de l'Université de Strasbourg en 2021.

programmes consacrés à l'intervention sociale ou à l'étude de sujets d'intérêt public est déjà une façon de remplir cette mission. Plusieurs disciplines y concourent : études féministes, psychologie, urbanisme, travail social, communication, étude des médias, etc.; la liste de cours et de projets de recherche en cause ne cesse de s'allonger. Les rapports sociaux, les flux migratoires, l'intolérance et le racisme, l'identité de genre, la cyberdépendance et le suicide chez les jeunes ne sont quelques-uns des sujets auxquels s'intéressent les universitaires et des problèmes auxquels ils tentent d'apporter des solutions.

Toutefois, leur pleine contribution exige « l'exercice libre et public de la pensée », dont Prado faisait le second principe de l'université. L'espace public, écrivait-il, « ne se réduit pas au "lieu public" [...]. Il est plutôt l'espace-temps de la discussion, de la réflexion *qu'ouvre une parole publique*, orale ou écrite » (Prado, 2009, p. 14; italiques de l'auteur). Plus récemment, Louis-Philippe Lampron considérait que

la participation active aux débats publics – notamment par l'intermédiaire d'entrevues médiatiques – fait partie intégrante de ce qui justifie l'importance de la liberté académique en tant que garantie institutionnelle. La société doit pouvoir compter sur un corps de spécialistes, de chercheuses, de chercheurs et d'intellectuel-le-s qui jouissent d'une liberté de parole garantie sur un vaste ensemble de sujets. Lorsque des professeures-chercheuses et professeurs-chercheurs en début de carrière craignent de prendre la parole publiquement alors que le sujet des conversations sociopolitiques est lié à leur expertise, on affaiblit la raison d'être de la liberté académique : soit la capacité des institutions universitaires et de celles et ceux qui y travaillent, de contribuer à la vitalité des débats démocratiques en fournissant les idées, données et informations fiables et de qualité sur la base desquelles il est possible de prendre des décisions libres et éclairées (Viviers et Lampron, 2021, p. 1).

Les craintes exprimées par Lampron sont légitimes et justifient la vigilance du corps professoral et de ses représentants. Néanmoins, si l'on en juge par leur présence dans les médias, où ils sont appelés à expliquer et commenter divers événements, la contribution des universitaires à la société est indéniable, voire de plus en plus évidente. On sollicite leurs connaissances sur toutes sortes de sujets : technologique, sociologique, géopolitique, etc.; leur expertise est mise à profit aussi bien lorsqu'il est question de santé que d'économie, de changements climatiques et de mouvements sociaux. Il n'y a qu'à se rappeler les observations d'experts à propos de la pandémie de la COVID-19 ou encore à la suite de l'invasion de l'Ukraine.

Contrairement à ce qu'exprime une majorité d'opinions dans les médias sociaux, la pertinence et la validité de leurs interventions sur la scène publique reposent sur une méthode scientifique qui commande l'étendue et la rigueur de la recherche. C'est à cette condition que les universitaires étendent le champ des connaissances, qu'ils en assurent la conservation et la transmission, tout autant que la critique et le renouvellement. C'est à cette condition aussi qu'ils peuvent censément participer aux débats qui ont cours autant au dehors qu'à l'intérieur des murs de l'université. La portée de leurs activités est d'ailleurs inscrite dans leurs tâches, qui comprennent, en plus de l'enseignement et de la recherche, les services à la collectivité. Traduits de multiples façons à l'extérieur des établissements, ces « services » concourent à l'accomplissement de la mission entière de l'université. En outre, à constater le sort qui est fait aux universitaires dans plusieurs pays, à la censure qui leur est imposée quand ce n'est pas leur éviction, on peut se demander si l'université n'est pas d'abord un instrument de la démocratie et un rempart contre les dérives politiques et idéologiques.

Pour sa part, la question du rôle culturel de l'université ne se pose pas. Tout dessein éducatif est nécessairement culturel, inscrit dans un contexte de rapports humains et de mentalités. Les différences culturelles, d'ailleurs, s'expliquent par la variabilité de ces rapports et de ces mentalités dans le temps et selon les régions. Se comprennent ainsi les écarts entre les systèmes d'éducation sous l'ancien et le nouveau régime, entre l'enseignement au Québec, en France et aux États-Unis aux siècles derniers, comme entre les universités laïques et confessionnelles. Pour autant, les liens entre l'université et un état de la culture ne vont pas de soi. On peut reconnaître, d'abord, de très lentes avancées dans les contenus enseignés au Québec. Jusqu'au milieu du XX^e siècle – sinon jusqu'à la Révolution tranquille –, la culture universitaire était essentiellement classique. On y trouvait peu de littératures et de créations contemporaines, encore moins d'arts populaires. Coupée de son environnement, l'université diffusait et promouvait une culture élitiste ou savante. Parallèlement à l'ethnologie et à la sociologie naissantes, l'introduction des littératures contemporaines, canadienne et québécoise, de même que d'autres formes d'expression de la culture populaire a fait entrer la modernité et l'actualité dans le cursus universitaire. On ne s'étonne plus maintenant de la présence de l'art contemporain, de questions courantes et de sujets controversés dans l'offre de cours.

Plus généralement, la prise en compte des débats dans la sphère publique est loin d'être exclue; c'est même devenu un rôle affirmé du milieu universitaire d'y contribuer, directement ou non, par des analyses ou par un

engagement social. Le militantisme pour les droits et l'égalité des femmes, les travaux de recherche sur les genres et l'étude des langues autochtones n'en sont que quelques exemples.

Outre l'éducation elle-même, outre la préservation et la diffusion d'un patrimoine, lorsqu'il s'agit d'apport culturel de l'université, on pense presque toujours à la formation des créateurs, écrivains, réalisateurs et autres parties prenantes du monde des arts et des lettres²⁹. À ce chapitre, la contribution des universités est en effet immense. On ne saurait dire combien d'auteurs, de compositeurs et d'œuvres, de productions visuelles, scéniques, musicales et théâtrales en sont tributaires. L'université est non seulement un conservatoire et un diffuseur, elle peut également être un lieu important de création et d'émulation. On lui reconnaît partout un rôle de catalyseur et on l'apprécie particulièrement dans les régions où les ressources et les infrastructures se révèlent insuffisantes.

5 Une mission plurielle

On aura constaté l'importance du rôle économique de l'université dans l'appréciation des résultats de diplomation et des retombées technologiques de la recherche. Le *rendement* appartient au vocabulaire des finances et du monde des affaires : il indique la valeur d'un investissement. Il le réduit à une décision économique et ignore les motivations personnelles. Il ne peut pas rendre compte, non plus, des parcours professionnels et des mouvements sociaux. L'incidence des études supérieures ne se dévoile et ne s'estime vraiment que sur un temps long. Avec un plus grand accès à l'université, de nouvelles générations de citoyens, de professionnels et d'intellectuels ont vu le jour et ont remarquablement marqué l'évolution de la société québécoise. Qui pourrait prédire le destin, la fortune et la contribution des diplômé·e·s? De même, comment pourrait-on réduire à l'actualité immédiate la valeur et l'impact des travaux scientifiques? Bien entendu, la formation de diplômé·e·s dans toutes les disciplines constitue un objectif social et culturel de première importance. Mais, tout comme ses bienfaits, le rôle ou plutôt *les rôles* de l'université sont inestimables.

Il est encore convenu, à notre époque, de définir la mission fondamentale de l'université dans l'intérêt du bien commun. Toutefois, elle est mise à mal ou compromise par des exigences de rentabilité, de productivité et de

²⁹ La longue liste des programmes et des cours qui portent sur des questions culturelles ou qui mènent à des diplômes professionnels dans ce domaine correspond certainement à des préoccupations et à des besoins actuels, même si les opportunités d'emploi semblent limitées.

compatibilité avec le marché du travail et du commerce. Depuis le tournant du siècle, ici et ailleurs, on craint avec raison une instrumentalisation de l'université. Plusieurs chercheur·euse·s et analystes, scientifiques et porte-parole syndicaux dénoncent le virage opéré et rappellent que, si l'université est source d'enrichissement, sa mission est plurielle.

Il faut adopter une large conception de la culture pour parler, sans pléonasme, du « rôle culturel » de l'université, puisqu'elle est en soi une institution culturelle. La définition de la culture par l'UNESCO, souvent rappelée, « englobe, outre l'environnement, les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions, les croyances et les sciences » (1982, p. 39). Ce sont autant de domaines d'enseignement et de travaux universitaires. La constitution d'archives et l'étude des traditions populaires viennent éclairer le passé; les sciences de l'environnement, l'examen des mentalités et des comportements font nous interroger sur le présent et l'avenir. Ils représentent, là encore, des secteurs spécifiques d'une culture universitaire dont la valeur tient à la profondeur des questionnements et à la faculté de jugement.

La capacité réflexive est précisément au cœur de la culture universitaire³⁰. Plus qu'un ensemble de connaissances, dans un champ du savoir, l'exercice du discernement, de la pensée critique, est la voie vers le sens civique et éthique. Au-delà de la spécialisation et de la professionnalisation, s'il est une visée dominante dans les études universitaires, c'est bien de développer la faculté de raisonnement. Elle modélise notre rapport à la connaissance. D'elle dépend toute qualité de l'éducation et du jugement, peut-être aussi tout engagement citoyen.

Références

AIU [Association internationale des universités] (1961). *Quelques aspects économiques du développement de l'éducation en Europe*. Bureau international des universités.

³⁰ En l'occurrence, Newman accordait une profonde valeur au travail conscient de l'esprit et à la confrontation des idées, dans la force du raisonnement. Il définissait moins une organisation qu'une méthode et se souciait peut-être plus de la vie intellectuelle que de l'avenir d'une institution. Il faudrait s'en remettre aux exégètes pour comprendre l'ampleur et le cheminement de sa pensée, mais on sait que le théologien a eu une grande influence – et pour cause – sur les « idées » et les projets d'universités dans les états et pays catholiques.

- Arnove, R. F. (2003). Introduction: Reframing comparative education. Dans R. F. Arnove et C. D. Torres (dir.), *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local* (p. 1-23). Rowman & Littlefield Publishers.
- Bienaymé, A. (1986). *L'enseignement supérieur et l'idée d'université*. Économica.
- Bourdieu, P. (1971). Le marché des biens symboliques. *L'Année sociologique*, 22, 49-126. [\[consulter\]](#)
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Éditions de Minuit.
- Charle, C., et Viger, J. (2012). *Histoire des universités. XII^e-XXI^e siècle*. Presses universitaires de France.
- CCMM [Chambre de commerce du Montréal métropolitain]. (2022). La contribution des universités de la région de Montréal à l'économie du Québec. *Études*. [\[consulter\]](#)
- Comeau, Y. (2007). Axe 2 – Conditions de vie. Dans J.-L. Klein et D. Harrison (dir.), *L'innovation sociale. Émergence et effets sur la transformation des sociétés* (p. 361-376). Presses de l'Université du Québec. [\[consulter\]](#)
- Corbo, C., et Ouellon, M. (dir.) (2002). *L'idée d'université. Anthologie des débats sur l'enseignement supérieur au Québec de 1770 à 1970*. Presses de l'Université de Montréal. [\[consulter\]](#)
- CP [Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, dite Commission Parent] (1963). *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, t. 1 (« Les structures supérieures du système scolaire »). Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Demers, L., Bernatchez, J. et Umbriaco, M. (dir.) (2019). *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul? L'expérience du Québec*. Presses de l'Université du Québec.
- Denman, B. D. (2005). Comment définir l'université du XXI^e siècle? *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 17(2), 9-18. [\[consulter\]](#)
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France. Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905. Première partie*. Presses universitaires de France. [\[consulter\]](#)
- Ebrahimi, P., et Vaillancourt, F. (2010). *Le rendement privé et social de l'éducation universitaire au Québec*. CIRANO. [\[consulter\]](#)
- Falardeau, J.-C. (2002). Les universités et la société. Dans C. Corbo et M. Ouellon (dir.), *L'idée d'université. Anthologie des débats sur l'enseignement supérieur au Québec de 1770 à 1970* (p. 40-56). Presses de l'Université de Montréal. [\[consulter\]](#)
- FRQ [Fonds de recherche du Québec] (2021). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Glinier, A. (2014). Institution. Dans A. Glinier et D. Saint-Amand (dir.), *Lexique. Socius : ressources sur le littéraire et le social*.

- Gingras, Y. (2003). Idées d'universités : enseignement, recherche et innovation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148(3), 3-7. [\[consulter\]](#)
- GQ [Gouvernement du Québec] (2010). *Portrait. Titulaires d'un diplôme universitaire. Au Québec et dans certaines provinces canadiennes, 1992-2005*. [\[consulter\]](#)
- GQ (2018). *La relance à l'université / 2017. La situation d'emploi de personnes diplômées (de 2015). Enquête de 2017*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. [\[consulter\]](#)
- GQ (2021). Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation 2017-2022 (SQRI) – Évaluation. *Évaluations d'interventions normées par le Ministère*. [\[consulter\]](#)
- GQ (2022a). *La relance à l'université 2021. La situation d'emploi de personnes diplômées. Enquêtes de 2017 / 2019 / 2021*. Ministère de l'Enseignement supérieur. [\[consulter\]](#)
- GQ (2022b). *Inventer Développer Commercialiser SQRI². Stratégie québécoise de recherche et d'investissement en innovation 2022-2027*. [\[consulter\]](#)
- Guéry, A. (2003). Institution. Histoire d'une notion et de ses utilisations dans l'histoire avant les institutionnalismes. *Cahiers d'économie politique*, 1(44), 7-18. [\[consulter\]](#)
- Jaspers, K (2009 [1946]). De l'institution universitaire [trad. I. Lachaussee]. *Revue du MAUSS*, 1(33), 385-389.
- Kerr, C. (2001). *Uses of the University* (5^e éd.). Harvard University Press.
- Lafortune, J.-M., Caron, J., Umbriaco, M., Maltais, M. et Lafrance, S. (2016). *Une classification des universités québécoises fondée sur le système de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. FQPPU. [\[consulter\]](#)
- Lafrance, S., Umbriaco, M. et Racine St-Jacques, J. (2013). Méfiance et crise de confiance : pour en sortir. Dans M. Roy et al., *Ouvrir ensemble une voie pour l'université québécoise. Mémoire présenté dans le cadre du Sommet sur l'enseignement supérieur* (p. 55-58). FQPPU. [\[consulter\]](#)
- Larouche, C. (2011). *La validation d'une typologie des conceptions des universités en vue d'évaluer leur performance* [thèse de doctorat]. Université Laval. [\[consulter\]](#)
- Larouche, C., et Savard, D. (2019). Les universités québécoises. Une typologie. Dans L. Demers, J. Bernatchez et M. Umbriaco (dir.), *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul? L'expérience du Québec* (p. 83-104). Presses de l'Université du Québec.
- Lesemann, F. (2001). Réflexions sur la mission actuelle de l'université. *Argument*, 3(2), 60-73. [\[consulter\]](#)
- Marginson, S. (2016). *The Dream is over. The Crisis of Clark Kerr's California Idea of Higher Education*. University of California Press.
- Milord, B., Montmarquette, C. et Vaillancourt, F. (2022). Le rendement d'un diplôme universitaire au Québec en 2015 : taux individuels et sociaux. Dans B. Dostie et C. Haeck (dir.), *Le Québec économique 10. Compétences et transformation du marché du travail* (chap. 8, p. 161-178). CIRANO. [\[consulter\]](#)

- Montmarquette, C., Vaillancourt, F., Milord, B. (2021). *Le rendement privé et social de l'éducation universitaire au Québec en 2015*. CIRANO.
- Prado, P. (2009). *Le principe d'université*. Lignes. [\[consulter\]](#)
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*. Armand Colin.
- Prost, A. (2013). L'enseignement privé prisonnier de son héritage. *Revue Projet*, (333), 33-41. [\[consulter\]](#)
- Racine St-Jacques, J., Umbriaco, M. et Roy, M. (2013). Pour un Conseil des universités autonome, indépendant et multipartite. Dans M. Roy et al., *Ouvrir ensemble une voie pour l'université québécoise. Mémoire présenté dans le cadre du Sommet sur l'enseignement supérieur* (p. 23-28). FQPPU. [\[consulter\]](#)
- Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture*. Calmann-Lévy.
- Réseau québécois en innovation sociale (2022). *L'innovation sociale dans la Stratégie québécoise de recherche et d'investissement en innovation 2022-2027* [communiqué de presse]. [\[consulter\]](#)
- Rioux, M. (1977). *La Question du Québec*. Parti pris.
- Roy, M., Umbriaco, M., Hébert, P., Lafrance, S., Racine St-Jacques, J. et Lafortune, J.-M. (2013). *Ouvrir ensemble une voie pour l'université québécoise. Mémoire présenté au Sommet de l'enseignement supérieur*. Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU). [\[consulter\]](#)
- Statistique Canada (2022). Niveau de scolarité de la population âgée de 25 à 64 ans, selon le groupe d'âge et le sexe, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), Canada, provinces et territoires. *Données*. [\[consulter\]](#)
- Umbriaco, M. et Racine St-Jacques, J. (2013). Des administrateurs universitaires. Dans M. Roy et al., *Ouvrir ensemble une voie pour l'université québécoise. Mémoire présenté dans le cadre du Sommet sur l'enseignement supérieur* (p. 41-48). FQPPU. [\[consulter\]](#)
- Umbriaco, M., Racine St-Jacques, J. et Roy, M. (2013). *Quelle guerre des « chiffres »? Des besoins concrets*. Dans M. Roy et al., *Ouvrir ensemble une voie pour l'université québécoise. Mémoire présenté dans le cadre du Sommet sur l'enseignement supérieur* (p. 29-34). FQPPU. [\[consulter\]](#)
- UNESCO (1982). *Conférence mondiale sur les politiques culturelles. Rapport final*. UNESCO. [\[consulter\]](#)
- Viviers, S. et Lampron, L.-P. (2021). À la défense des valeurs universitaires : service public, liberté académique et gestion collégiale. *Acfas Magazine*, 26 mai. [\[consulter\]](#)

Professeur associé à l'Université du Québec à Montréal où il a assumé la direction du Département d'études littéraires de 2002 à 2007, **Max Roy** est spécialiste de la littérature québécoise et de la didactique de la lecture. EN plus d'avoir dirigé des recherches et signé plusieurs publications sur l'enseignement de la littérature et la formation des lecteurs, il s'est profondément engagé dans la défense de l'université et du corps professoral, notamment à titre de président de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (2009-2015) puis de conseiller au Syndicat des professeurs de l'Université du Québec à Montréal (2016-2018).

Partie 2

Les activités

Les systèmes d'enseignement supérieur sont constitués d'activités interconnectées telles que l'enseignement, la recherche, les services à la collectivité et l'administration. Ces activités visent à former des citoyens éclairés, à générer des connaissances nouvelles et à répondre aux besoins de la société. En combinant ces dimensions, les institutions favorisent non seulement l'acquisition de compétences, mais également un engagement actif envers la communauté. Elles contribuent ainsi à un développement harmonieux et durable.

Bernatchez, J. et Lemieux, O. (2025). Le système de formation universitaire. Une analyse politique des mouvements et des priorités qui conditionnent son évolution (1960-2024). Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 103-132). Les Publications du LIRES.

Chapitre 4

Le système de formation universitaire

Une analyse politique des mouvements et des priorités qui conditionnent son évolution (1960-2024)

Jean Bernatchez, Université du Québec à Rimouski
Olivier Lemieux, Université du Québec à Rimouski

Résumé

L'objectif de ce chapitre consiste à analyser les mouvements et les priorités politiques qui caractérisent l'évolution du système de formation universitaire au Québec entre 1960 et 2024. Nous proposons pour ce faire un récit de politiques publiques. Nous avons recours à l'analyse documentaire (ouvrages et articles scientifiques, documents normatifs, littérature grise), à l'observation participante (en notre qualité de professeurs d'université spécialisés en administration et politiques de l'éducation) et à l'enquête (entrevues avec les détenteurs d'enjeux pour la portion du récit comprise entre 1960 et 2005).

Dans la première partie, nous présentons les trois mouvements qui caractérisent cette évolution : l'organisation, la consolidation et l'adaptation du système. Dans la deuxième, nous dégageons trois priorités : l'accessibilité, la pertinence et l'efficacité. En conclusion, nous

présentons trois défis : créer du sens autour du programme de formation; enseigner et favoriser l'apprentissage du vrai et du juste; enfin, être davantage présent.

Mots clés

accessibilité; efficience; pertinence; priorités politiques; programmes universitaires

Abstract

This chapter aims to analyze the political movements and priorities that characterize the evolution of the university education system in Québec between 1960 and 2024. To do this, we propose a narrative policy framework. We use documentary analysis (scientific works and articles, normative documents, gray literature), participant observation (in our capacity as university professors specializing in education administration and policies) and surveys (interviews with stakeholders for the portion of the story between 1960 and 2005).

In the first part, we present the three moments that characterize this evolution : organization, consolidation and adaptation of the system. In the second part, we identify three priorities : accessibility, relevance and efficiency. In conclusion, we present three challenges : creating meaning around the training program; teach and encourage learning about truth and justice; be more present.

Keywords

accessibility; efficiency; political priorities; relevance; university programs

Il est habituel au Québec d'étudier les phénomènes sociaux en les inscrivant dans un espace temporel qui débute en 1960 avec l'élection d'un gouvernement libéral et l'impulsion qu'il donne à la société québécoise afin de l'inscrire dans la modernité. Mais qu'est-ce que la modernité? C'est un mode de civilisation qui se caractérise par une rupture avec la tradition. Le philosophe Jean Baudrillard (1985) ajoute cette nuance : la modernité est la morale canonique du changement. Il s'agit d'une idéologie qui a une fonction de régulation sociale. Autre caractéristique de la modernité, évoquée cette fois par l'historien Pierre Chaunu (1996) : elle traduit un nouveau type de relation avec le temps qui n'est plus exclusivement qualitative, mais aussi quantitative. Le philosophe Hartmut Rosa (2010) développe cette idée ainsi

que la thèse voulant que l'accélération du temps social constitue la fuite en avant de la modernité. Bref, la modernité traduit l'idée d'une rupture avec la tradition, en plus d'impliquer un nouveau régime de régulation sociale se caractérisant par une volonté de changement continu qui se déploie de plus en plus rapidement.

Dans le cas du système de formation universitaire au Québec, cette définition traduit la rupture observée à compter de 1960. Il faut néanmoins convenir que tout changement émerge lorsque les conditions propices sont en place. Le sociologue Louis Maheu (2023) montre que la nouvelle figure de l'université québécoise se dessine dans les années cinquante avec « une grande ouverture à la civilisation scientifique, à l'industrialisation et aux problèmes économiques du Québec. Cette tradition est particulièrement bien ancrée dans le programme et les enseignements dits scientifiques du niveau secondaire public » (p. 94-95). L'Université Laval et l'Université de Montréal (UdeM) accueillent déjà au début des années cinquante des diplômés de l'enseignement secondaire public, et non plus les seuls diplômés des collèges classiques. Toujours selon Maheu (2023), « [i]l se crée donc, avant le milieu du 20^e siècle, une courroie de transmission entre l'enseignement secondaire scientifique public et diverses unités académiques des universités » (p. 95).

En 1960, la majorité des étudiantes et des étudiants admis dans les trois universités francophones (51,5 %) ne détient pas le baccalauréat général ès arts qui couronne les études classiques, mais le diplôme d'études secondaires du secteur public (Maheu, 2023). C'est dire que, déjà en 1960, une (mince) majorité des personnes nouvellement admises à l'université (à Montréal, à Laval et à Sherbrooke) dispose non plus d'une culture scolaire traditionnelle fondée sur l'humanisme chrétien, mais d'une culture scolaire moderne, quoiqu'également marquée par la religion catholique.

Jonathan Livernois (2018), spécialiste de l'histoire intellectuelle, s'intéresse au récit et à la temporalité de l'Union nationale durant l'ère duplessiste. Il observe, à travers le discours et l'iconographie du régime, que l'ancien engendre le nouveau de manière imperceptible, bref, que s'opère une « révolution dans l'ordre », selon l'expression du jeune député Daniel Johnson. Les sociologues Gilles Bourque et Jules Duchastel (1988) signalent d'ailleurs que les valeurs traditionnelles, par exemple l'obéissance, sont convoquées en tant que facteur de stabilité permettant la préservation d'un climat propice au déploiement de la modernité. Différentes temporalités peuvent se chevaucher, aussi le dialogue tradition-modernité traduit-il la

culture de la période précédant tout juste la Révolution tranquille. La période d'après 1960 est plutôt marquée par l'accélération de la modernisation de la société québécoise, de ses institutions et de ses mœurs. Les activités universitaires sont alors considérées comme affaires d'État et reconnues comme un bien collectif. Il est ainsi justifié de débiter notre étude en 1960, tout en gardant cette nuance à l'esprit.

L'objectif de ce chapitre consiste à analyser les mouvements et les priorités politiques qui caractérisent l'évolution du système de formation universitaire au Québec entre 1960 et 2024. Le mot « système » est ici employé dans son sens savant, associé à la systémique sociale (Lugan, 2009), qui mobilise les concepts de finalités, d'acteurs, d'activités, d'environnements et d'évolution dans d'un système le temps (Lemieux, 2009). Le plan du présent ouvrage est inspiré de cette logique systémique qui, selon nous, permet de caractériser l'université au Québec.

Pour reprendre les définitions du *Robert*, un mouvement est une action collective spontanée, ou dirigée, qui tend à produire un changement. Une priorité est la qualité de ce qui vient en premier dans l'ordre d'importance ou d'urgence. Les mouvements et les priorités sont repérés dans les politiques de l'État et des universités. Les politiques publiques sont des programmes d'action fondés sur des visions du monde, soit sur des référentiels, pour reprendre ici le concept propre à l'analyse cognitive et normative des politiques publiques (Muller, 1995). Les politiques publiques sont quant à elles des phénomènes empiriquement fondés et analytiquement construits qui traduisent la capacité des instances publiques de gérer les demandes et les problèmes publics (Thoenig, 2010).

Trois mouvements se dégagent de notre analyse de l'évolution du système de formation universitaire au Québec : son organisation, sa consolidation et son adaptation. Trois priorités y sont repérées : l'accessibilité, la pertinence et l'efficacité. Ces mouvements et ces priorités sont décrites, respectivement dans la première et la deuxième parties de cette étude, par le biais d'un récit de politiques publiques (Radaelli, 2000), soit une narration organisée chronologiquement afin de rendre compréhensibles les éléments de reconstitution des politiques concernées. Cela dit, si la chronologie suppose une séquence temporelle linéaire, à tout moment de son évolution, un système s'organise (ou se désorganise), se consolide (ou se fragilise) et s'adapte (ou se délète). En outre, une priorité n'en remplace pas nécessairement une autre; elles se superposent plutôt, du moins dans le cas des politiques publiques de la formation universitaire au Québec.

Sur le plan méthodologique, nous avons recours à l'analyse documentaire (ouvrages et articles scientifiques, documents normatifs, littérature grise), à l'observation participante (en notre qualité de professeurs d'université spécialisés en administration et politiques de l'éducation) et à l'enquête (entrevues avec les détenteurs d'enjeux pour la portion du récit comprise entre 1960 et 2005¹). À la suite de la description des mouvements caractérisant l'évolution du système de formation universitaire au Québec et de ses priorités, la conclusion présente trois défis qui se profilent quant à l'évolution du système de formation universitaire au Québec : créer du sens autour du programme de formation; enseigner et favoriser l'apprentissage du vrai et du juste; être davantage présent.

1 Les mouvements qui caractérisent l'évolution du système de formation

Un système social est une unité complexe constituée d'éléments en interaction. Le concept de *formation*, couplé à celui de système, est cependant anachronique s'agissant de la période d'avant 1990, alors qu'il est plutôt question d'*enseignement*. Pour comprendre le changement paradigmatique qui s'opère à l'université avec le déploiement du néolibéralisme, il est utile de se référer à un article publié lors de l'amorce de ce changement. Michel Fabre (1992), spécialiste des sciences de l'éducation, observe à ce moment que la formation, le mot et la chose, envahit désormais le champ éducatif :

[La formation] s'étale dans la durée : formation initiale, continue, bref permanente. Elle se répand dans l'espace d'une société que l'on n'hésite plus à qualifier de « pédagogique ». L'idée de formation brouille également les distinctions conceptuelles et obscurcit le discours pédagogique en s'insinuant quelque part entre [...] « éducation », « enseignement », « apprentissage », sans qu'on puisse lui assigner un site déterminé (p. 119).

Ce « remaniement de la raison pédagogique » (p. 120) suggère l'idée qu'une formation se constitue en articulant deux logiques (une dominante et une dominée), une troisième logique restant en marge, d'où des problématiques chaque fois spécifiques :

Former – comme processus – c'est toujours former quelqu'un à quelque chose et pour quelque chose. La formation implique donc une triple logique : logique

¹ La trame de cette période est inspirée d'un rapport et d'un ouvrage publiés dans le contexte d'une recherche sur les politiques de l'enseignement supérieur financée par la Ford Foundation (Trottier et Bernatchez, 2005; Trottier *et al.*, 2014). Les recherches ultérieures de Bernatchez sur cet objet sont financées par le Fonds de recherche du Québec Société et culture et par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Il a aussi traité cette question sous un angle comparable (Bernatchez, 2016) et sous l'angle de la professionnalisation de la formation universitaire (Bernatchez, 2019).

psychologique de l'évolution des sujets (le formateur et le formé) et de leurs relations; logique didactique de l'acquisition des contenus et des méthodes; logique socio-économique de l'adaptation aux contextes culturels ou professionnels (*id.*).

Dans le Québec d'après 1990, les vice-rectorats à l'enseignement deviennent graduellement des vice-rectorats à *la formation*, cette dénomination reflétant la nouvelle réalité qui s'impose.

1.1 L'organisation du système de formation

Le mot « organisation », selon le *Dictionnaire de l'Académie française*, traduit l'action d'ordonner divers éléments de manière à former un tout cohérent. Le système de formation universitaire existe avant 1960, mais il manque de cohérence. De multiples voies d'accès aux universités sont alors possibles et les programmes de formation ne sont pas bien définis ni harmonisés. Sur le plan mondial, des initiatives d'harmonisation des systèmes de formation universitaire sont proposées, dans le contexte d'une dynamique d'intégration européenne notamment, marquée par la Convention européenne relative à l'équivalence des diplômes de 1953. Cette stratégie se verra renforcée à compter de 1970 par un ensemble de démarches qui conduiront à l'établissement de conventions régionales, puis achevée en Europe à compter de 1998 grâce au Processus de Bologne, qui balise l'harmonisation des systèmes de formation universitaire de 48 États. Pareille dynamique d'harmonisation est observée dans d'autres espaces régionaux, tels l'Asie-Pacifique, l'Afrique et l'Amérique latine.

Au Québec, on compte six universités en 1960 : l'Université McGill (fondée en 1821), l'Université Laval (1852), l'Université Bishop's (1853), l'UdeM (1920), l'Université Sir George Williams (1926) et l'Université de Sherbrooke (UdeS) (1954). Après la mort de Maurice Duplessis en 1959, le gouvernement unioniste règle le contentieux avec le gouvernement fédéral sur le financement universitaire et prévoit l'augmentation des octrois aux universités. Le gouvernement de Paul Sauvé, en place durant 114 jours, trace une frontière entre l'ancien et le nouveau avec la formule « Désormais... », véritable marqueur de rupture temporelle qui relève du mythistoire :

Formé des mots « mythe » et « histoire », [ce terme] est toutefois plus proche du premier que du second. [...] Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de la représentation d'un objet donné qui relève, d'une part, du domaine de la fiction, du folklore, des légendes, mais qui s'inscrit, s'enracine, d'autre part, dans le tangible, l'avéré, l'empirique (Turgeon, 2013, p. 36).

La formule « Désormais... », sans y être exclusive, est associée aux politiques d'enseignement supérieur. L'historien Michel Brunet (1966) et son

collègue Louis-Philippe Audet (1969) rapportent d'ailleurs que c'est « à l'Université de Montréal, au mois d'octobre 1959, que Paul Sauvé annonça que “désormais” l'État provincial s'acquitterait de toutes ses responsabilités dans l'organisation et le financement de l'enseignement supérieur » (p. 47). Ce propos est conforme à celui de l'éditorialiste du *Devoir* André Laurendeau qui écrit, au lendemain de l'événement : « Désormais, [les universités] savent à temps combien elles recevront de l'État provincial, et quand l'argent leur parviendra; elles savent surtout que cette subvention, dont le caractère est continu, sera suffisante » (1959, p. 4). Or, le financement adéquat et prévisible des universités rend possible l'organisation du système de formation².

Le Rapport Parent (1963-1966) représente un état de situation, un document normatif et un plan d'action qui propose l'organisation (ou la réorganisation) du système de formation québécois, entre autres au niveau universitaire; de fait, un dixième de ses 650 recommandations concerne les universités (Corbo, 2002), mais toutes ne sont pas mises en œuvre. Par exemple, la différenciation des universités sur la base d'une concentration des programmes de 2^e et de 3^e cycle à l'UdeM, à l'Université Laval et à McGill est une des recommandations qui n'est pas retenue. En revanche, le document invite à une uniformisation des structures et des cadres pédagogiques, qui sera mise en œuvre au cours des années suivantes (Doray et Pelletier, 1999).

Le ministère de l'Éducation (MEQ) et le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) sont créés en 1964. Selon son organigramme, la Direction de l'enseignement supérieur du MEQ a pour rôle d'étudier les besoins des universités, en plus d'être responsable de l'application de la Loi sur l'aide financière aux universités et de la Loi du financement des investissements universitaires. Des enveloppes budgétaires spéciales sont destinées à résorber les déficits des universités enregistrés l'année précédente, et ce, afin d'assurer leur développement. Cette direction est en outre responsable de la gestion du système de formation universitaire, mais les universités disposent d'une grande autonomie; le MEQ a tant de projets de changement qu'il ne lui est pas possible de s'y investir sur le plan de la coordination. Le Conseil des universités (CU), créé en 1968 mais aboli en 1993, participe lui aussi à cette coordination, de même qu'à la définition des orientations du système de formation. Le CSE, dont le mandat est revu en 2023 en vertu de la création de l'Institut national d'excellence en éducation (INEE), a pour rôle, jusqu'en

² Turgeon (2013) soutient en outre que Paul Sauvé pourrait ne jamais avoir utilisé lui-même cette expression.

2025, de conseiller les ministres de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation, de l'éducation préscolaire à l'université. À compter de 2025, le rôle du CSE est exclusif à l'enseignement supérieur.

Les réseaux des cégeps et de l'Université du Québec (UQ) sont créés respectivement en 1967 et 1968, entre autres afin de répondre aux besoins de formation dans les régions. Un mouvement de pression permet toutefois d'instaurer à Montréal une autre université francophone, l'Université du Québec à Montréal (UQAM), pensée selon le modèle proposé par le sociologue Guy Rocher : publique, non confessionnelle, vouée à l'enseignement aux trois cycles et à la recherche (Comité Rocher, 1965; Ferretti, 1994). L'UQ traduit elle-même ses missions en objectifs et en moyens (Ferretti, 1994). Elle a de grandes ambitions, tempérées toutefois par le CU et par les universités existantes, qui freinent le développement de la programmation des établissements du réseau de l'UQ, plutôt invités à orienter leurs programmes vers des créneaux non desservis par les universités dites à charte. C'est ce qui explique la création dans les établissements de l'UQ de programmes orientés sur leur objet (p. ex. les études féministes ou les sciences de la Terre) plutôt que sur les disciplines, une tendance lourde qui s'observe dans les années suivantes et qui va de pair avec la professionnalisation des programmes et l'instrumentalisation de la recherche. Au fil des ans, ses établissements acquièrent une plus grande autonomie, de sorte qu'il devient un réseau de dix établissements plutôt qu'une université en réseau. Aux établissements de l'UQ s'ajoute en 1974 Concordia, université anglophone et montréalaise issue de la fusion du Collège Loyola et de l'Université Sir George Williams³. L'organisation du système de formation universitaire au Québec se stabilise ainsi graduellement selon le portrait suivant (tableau 4.1), un instantané capté à l'automne 2023. On en retient les éléments suivants :

- Les établissements universitaires reconnus en vertu de la Loi sur les établissements d'enseignement supérieur offrent tous des programmes de 1^{er} cycle et de cycles supérieurs (sauf l'École nationale d'administration publique et l'Institut national de la recherche scientifique, qui offrent exclusivement des programmes de cycles supérieurs).

³ Le Collège militaire royal de St-Jean est aussi inscrit depuis 2021 à la liste des universités reconnues dans la Loi sur les établissements d'enseignement supérieur (soit les seuls établissements qui peuvent prétendre au statut d'université). Cet établissement, autorisé à offrir depuis 2019 un baccalauréat en études internationales (12 élèves-officiers ont complété ce programme en 2021), est membre du Bureau de la coopération universitaire, qui, néanmoins, ne comptabilise pas les personnes inscrites à son programme universitaire.

- Les programmes de cycles supérieurs regroupent en moyenne 28,3 % de la population étudiante (la proportion de 45,0 % observée à l'UdeS s'explique par le nombre important de programmes courts de 2^e cycle à visée professionnalisante).
- Les étudiantes sont majoritaires (58,8 %) dans le réseau universitaire, sauf dans les écoles de génie (Polytechnique Montréal et École de technologie supérieure).
- Une relative stabilité des effectifs étudiants est observée en 2023 par rapport à l'année précédente, mais l'UQAM connaît une diminution importante (de 2,2 %) et l'Université TELUQ, une augmentation appréciable (de 11,3 %).

Tableau 4.1 Population universitaire du Québec : données préliminaires de l'automne 2023 (24 septembre)

Universités	N d'étudiant-e-s	% cycles supérieurs	% féminin	Variation N p/r à l'année précédente
Bishop's	2952	8,1 %	56,3 %	- 0,9 %
Concordia	38 688	19,7 %	49,8 %	- 0,1 %
Laval	47 733	30,1 %	60,7 %	0,1 %
McGill	36 658	25,8 %	60,7 %	0,3 %
Montréal	45 512	30,7 %	67,9 %	- 0,6 %
Polytechnique	10 114	22,8 %	28,9 %	2,4 %
HEC	13 650	28,0 %	51,9 %	1,1 %
U. de Sherbrooke	25 735	45,0 %	58,7 %	1,7 %
UQAM	34 474	25,3 %	62,8 %	- 2,2 %
UQTR	15 280	23,9 %	66,2 %	3,7 %
UQAC	6639	26,4 %	53,9 %	3,9 %
UQAR	6800	23,2 %	67,8 %	3,5 %
UQO	6512	26,0 %	68,8 %	1,1 %
UQAT	5265	19,1 %	77,5 %	0,3 %
ÉNAP	2119	100,0 %	54,9 %	5,9 %
ÉTA	9024	34,6 %	21,4 %	2,0 %
INRS	677	100,0 %	51,7 %	6,8 %
TELUQ	5757	19,6 %	75,5 %	11,3 %
TOTAUX	313 589	28,3 %	58,8 %	0,6 %

Source : BCI (2023)

1.2 La consolidation du système universitaire

Selon *Le Robert*, l'action de consolider consiste à rendre un objet plus solide, plus stable. On a parfois l'impression que l'évolution d'un système social tend vers une finalité bien circonscrite et que la plupart des forces politiques convergent vers elle, mais en réalité les systèmes sociaux sont beaucoup

plus complexes (Morin, 1990). Les changements s'y opèrent en fonction de leur faisabilité technique (obtention de ressources à la hauteur des besoins), mais aussi de leur faisabilité sociale (joute entre des valeurs et des idées). La résistance au changement s'y manifeste par différentes stratégies; il importe en outre de la concevoir comme une réaction légitime, voire fonctionnelle (Collerette *et al.*, 1997).

Plusieurs changements au système de formation universitaire sont pensés par le gouvernement libéral de Jean Lesage (1960-1966), mais mis en œuvre par le gouvernement unioniste (1966-1970) de Daniel Johnson (celui-là même qui prône une « révolution dans l'ordre »), puis de Jean-Jacques Bertrand. Le gouvernement unioniste mise sur la carte nationaliste, angle également privilégié pour justifier la poursuite de la Révolution tranquille. La création des réseaux des cégeps et de l'UQ est bien reçue, mais la vitesse à laquelle les changements s'opèrent inquiète, d'autant que les dérapages sont légion. Sur un plan pratique, on peut soulever la difficulté à obtenir en temps requis les ressources nécessaires à ce grand déploiement : des professeures et professeurs qualifiés, des programmes de formation bien construits, des infrastructures immobilières et matérielles adéquates. Sur le plan culturel, on peut rappeler le climat politique de l'époque, alors que les mouvements sociaux, les syndicats et les groupuscules de gauche occupent un pan de l'espace public. À titre d'exemple, il suffit d'évoquer le passage à l'UQAM en 1970 du psychosociologue français Georges Lapassade, officiellement mandaté par le recteur Léo A. Dorais pour dresser un bilan institutionnel :

J'appelle [...] « bilan institutionnel » une méthode d'intervention analytique et pédagogique qui consiste à instituer, dans une organisation sociale déterminée, par exemple dans [...] une université, l'analyse collective, c'est-à-dire faite [...] par tous les membres, des structures et des buts de l'organisation ainsi que des moyens mis en œuvre pour atteindre ces buts. On se propose donc de « tout dire », et « tous ensemble », sur cette organisation [...], puis de réaliser ensemble les changements qui nous paraîtront souhaitables (1970, p. 13).

Il s'agit en fait d'institutionnaliser l'anarchie grâce à cette technique de sociologie d'intervention : « [C]e fut un spectaculaire feu d'artifice. Une sorte de Mai 68 à l'échelle de l'UQAM qui trouva résonnance [...] jusqu'à l'Assemblée nationale » (Villedieu, 2018, p. 17-18). Et le psychosociologue de conclure que l'autogestion à l'université est impossible puisque l'institution s'inscrit dans une société capitaliste de type techno-bureaucratique (Lapassade, 1970 et 1971).

En 1970, le gouvernement libéral de Robert Bourassa prend le pouvoir et forme un gouvernement caractérisé par le pragmatisme et l'économisme. Sur le plan social, certaines de ses initiatives s'inscrivent tout de même dans la mouvance de la Révolution tranquille : réforme des services de santé, aide juridique, Charte des droits et libertés de la personne, affirmation du français comme langue officielle du Québec. En enseignement supérieur, ce gouvernement s'efforce de compléter l'implantation du réseau des cégeps, de le consolider, d'en planifier le développement et de mieux définir ses liens avec le réseau universitaire grâce au *Rapport du Comité d'étude des cours communs à tous les étudiants du C.E.G.E.P.*, dit Rapport Roquet (1971), au *Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, dit Rapport Nadeau (1975), et au *Point de vue de la Direction générale de l'enseignement collégial sur l'enseignement collégial*, dit Rapport GTX (1975). Le premier questionnaire la pertinence des cours communs ayant comme visées la formation générale et le rapprochement culturel des étudiantes et étudiants des secteurs technique et pré-universitaire. Les syndicats perçoivent dans les deux autres une volonté de centralisation et d'asservissement de l'institution collégiale (FNEQ-CSN, 1978, p. 1).

Le CU lance au cours de cette période l'opération *Objectifs généraux de l'enseignement supérieur* (1972, 1973 et 1976), qui jette les bases de la consolidation et de la planification du système : « L'université doit être accessible et ses programmes, tendre vers une plus grande spécialisation. La pédagogie doit être valorisée et la recherche, considérée comme un instrument de formation. Le service à la collectivité est consacré mission de l'université » (Bernatchez, 2016, p. 130). Le CU prône l'idée d'un réseau universitaire décentralisé, au sein duquel chaque université met en œuvre une planification dite « stratégique » qui est, selon le recteur Gérard Arguin⁴ de l'UQAC,

un processus de gestion qui présente, d'une façon intégrée, la futurité des décisions institutionnelles à partir de la formulation de la philosophie de l'établissement, de ses missions, de ses orientations, de ses buts, de ses objectifs, de ses programmes et les stratégies à utiliser pour en assurer l'implantation. [Son but] est de traiter l'institution non en vase clos, comme c'était le cas autrefois, mais en relation étroite avec son environnement. (1986, p. 11)

⁴ Gérard Arguin, directeur des études au Collège de Jonquière de 1955 à 1967, conduit l'établissement vers la mixité, chose rare à l'époque. Il prend part ensuite à l'élaboration des programmes d'études dans le réseau naissant de l'UQ, où il institue la planification stratégique. Il réalise deux mandats de recteur à l'UQAC : 1974 à 1983 et 1991 à 1993 (Schiels, 2006).

Cet « autrefois » est la période précédant 1975, alors qu'une planification traditionnelle linéaire et historique a cours au MEQ et dans les universités, ce qui occasionne une mauvaise lecture des tendances. Le MEQ établit ses projections de la population étudiante sans considérer les environnements externes : « Or, il s'est avéré [qu'elles] étaient conservatrices par rapport à la réalité. On avait fait des projections d'une façon linéaire sans examiner l'évolution future » (Arguin, 1986, p. 13). L'impact des événements de rupture comme la crise économique des années 1980, qui incite plusieurs jeunes à s'inscrire à l'université comme seule option de vie active, n'avait pas d'ailleurs été pris en compte⁵.

La planification dite stratégique est donc pratiquée dans les universités québécoises depuis le milieu des années 1970, mais elle est implicitement suggérée en 1995 avec l'adoption de la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire, puis prescrite en 2000 par la Loi sur l'administration publique, qui impose aux organismes publics les principes de la nouvelle gestion publique (NGP), dont l'adoption d'un plan stratégique et le dépôt d'un rapport de gestion faisant office entre autres de reddition de comptes. À cela s'ajoutent, au tournant des années 2000, plusieurs initiatives fédérales de soutien à la recherche qui prescrivent aux universités, pour être admissibles aux subventions, la publication d'un plan stratégique. Celui-ci est habituellement conçu en fonction des rubriques suivantes : description de la vision et de la mission de l'université; contexte (interne et externe) dans lequel l'université évolue; enjeux et les défis auxquels elle fait face; orientations stratégiques et objectifs retenus sur un horizon temporel de moyenne durée (habituellement cinq ans); résultats visés au terme de la période couverte par le plan; enfin, indicateurs utilisés pour mesurer l'atteinte des objectifs (Larouche *et al.*, 2021).

La période comprise entre 1976 et 1985 est marquée par les politiques du gouvernement péquiste de René Lévesque, qui place le MEQ sous la supervision du super-ministère du Développement culturel, marquant par là une préoccupation pour la dimension culturelle de l'éducation. Le gouvernement crée la Commission d'étude sur les universités (1977-1979) afin

⁵ L'un des coauteurs de ce chapitre a vécu cette situation : devenu bachelier en science politique en 1981, sa seule option de vie active était alors la poursuite de ses études aux cycles supérieurs, à défaut de vivre un chômage à long terme, sans compensations financières. L'autre coauteur fait face à la même situation lorsqu'il termine son baccalauréat en 2012. La crise bancaire avait alors conduit à un ralentissement économique et à un gel des embauches. Les seules avenues qui se présentaient alors à un étudiant des sciences humaines et sociales étaient le sous-emploi ou la poursuite des études aux cycles supérieurs.

d'analyser les indicateurs qui permettent de cerner les choix, de même que les résultats attendus et atteints. Ces actions, qui témoignent des efforts de consolidation du système, participent également à la hiérarchisation des missions de l'université : la formation et la recherche deviennent les missions fondamentales et le service à la collectivité s'inscrit dans leur prolongement.

En 1981, à l'initiative du ministre Camille Laurin, le MEQ soumet à la consultation les orientations préalables à l'élaboration d'une première politique des universités, projet qui n'aboutit finalement qu'en 2000. Son discours de février 1981 est le seul document concernant cette politique (Laurin, 1981; Legault, 1982). Il est ponctué du mot « crise » : crise de l'économie, crise de l'énergie, crise du partage du pouvoir, crise des valeurs, crise des identités, crise de civilisation. Le ministre est d'avis qu'au cours des 20 années précédentes, les initiatives universitaires sont ponctuelles et sans référence explicite à une vision globale de la formation et de la recherche.

Camille Laurin est aussi le promoteur de l'énoncé d'orientations sur lequel doit reposer l'élaboration d'une politique scientifique (MEDC, 1980). Paru en avril 1980, soit en pleine campagne référendaire, cet énoncé réalise une promesse formulée par le premier ministre dans son message inaugural de mars 1977. Il met en évidence la confusion qui entoure la définition des objectifs et des priorités à l'université, en plus de rappeler que l'absence de choix stratégiques de la part des universités conduit à un développement anarchique du système universitaire et à la multiplication des programmes de cycles supérieurs. Bref, l'autonomie des universités a ses limites : « Peut-être faudra-t-il que le gouvernement assume le leadership qui lui revient tout normalement et joue, dans l'ensemble des instances du réseau universitaire, le rôle de responsable politique qui doit être le sien » (MEDC, 1979, p. 116). Il reste à convenir des modalités permettant la manifestation de ce leadership par le gouvernement, mais d'autres priorités mobilisent alors son action. Les documents normatifs du ministre Laurin portent encore l'empreinte d'une vision humaniste de l'université et d'une préoccupation pour la dimension culturelle de l'éducation, ce que la crise économique des années 1980 remet en question de manière brutale.

1.3 L'adaptation du système de formation universitaire

Selon *Le Robert*, l'adaptation est l'action d'harmoniser une chose avec une autre, mais la définition biologique du *Larousse* est plus intéressante : l'adaptation est un changement survenu sur un individu qui augmente ses

chances de survie et de reproduction. L'image est forte, mais explicite quant au changement paradigmatique qui s'opère dans le système de formation universitaire à compter des années 1980, alors que l'idéologie néolibérale se déploie. Les événements et les tendances du *dehors* de l'institution-organisation⁶ conditionnent maintenant l'évolution de l'université, alors qu'auparavant, ce sont principalement les événements et les tendances du *dedans*. La politique des universités et la politique scientifique de Camille Laurin ne sont pas mises en œuvre, en raison des crises que le ministre évoque dans son discours de février 1981.

Sur le plan mondial, l'événement marquant est le basculement du paradigme keynésien, qui reconnaît le rôle régulateur de l'État, vers le paradigme monétariste, orienté vers la pertinence pour l'État d'intervenir le moins possible, selon le principe de subsidiarité : ne revient à l'État que ce que le secteur privé ne peut faire aussi bien. Les politiques de Margaret Thatcher au Royaume-Uni et de Ronald Reagan aux États-Unis traduisent ce postulat (Hall, 1993). Au même moment, l'empire soviétique implose, consacrant l'échec du modèle collectiviste et la victoire du libéralisme.

Le néolibéralisme est un libéralisme nouveau, « une idéologie et une doctrine pour l'action politique qui cherche à consolider les sociétés libérales et l'économie capitaliste en dépassant les apories du vieux libéralisme et en s'opposant au socialisme » (Amable, 2023, p. 58). Il repose sur un argumentaire développé par des économistes comme Milton Friedman et Friedrich Hayek, qui se méfient « des institutions de la démocratie représentative pour préférer des organismes administrés par des experts non élus, indépendants de l'influence directe ou indirecte de la souveraineté populaire » (Amable, 2023, p. 37). Le néolibéralisme demeure néanmoins séduisant, d'une part, parce qu'il se réclame d'une éthique de la compétition loyale intervenant sur un marché concurrentiel et, de l'autre, parce qu'il promeut des valeurs telles l'autonomie, la responsabilisation et l'engagement (Amable, 2023). Flexible, le néolibéralisme s'adapte à tous les secteurs de la vie en société.

Le sociologue Christian Maroy (2013) s'intéresse à la déclinaison du néolibéralisme dans sa dimension administrative, en particulier dans le secteur de l'éducation. Il observe que les politiques de régulation par les

⁶ L'université est une institution qui résiste au temps et qui repose sur des finalités durables, mais c'est aussi une organisation qui s'adapte à travers le temps grâce à des modalités changeantes (Reboul, 1992; Freitag, 1995). Ces deux réalités sont à la fois antagonistes et complémentaires (Morin, 1990).

résultats présentent trois dimensions communes : mettre en acte et renforcer le paradigme selon lequel l'éducation n'est plus pensée comme une institution, mais comme un système de production; s'assortir d'objectifs rendus opératoires grâce à des données quantifiées qui deviennent des cibles, selon les principes de la gouvernance par les nombres (Supiot, 2020); enfin, reposer sur la mise en place d'instruments de mesure de la performance.

Au Québec, le Parti libéral de Robert Bourassa est de retour au pouvoir entre 1985 et 1994. Cette seconde ère Bourassa est marquée par une reprise économique, mais surtout par un réalignement des politiques dans le sens du dogme néolibéral. Pour illustrer le climat qui prévaut alors, il est utile de se référer aux travaux du comité de sages présidé par l'homme d'affaires et président du Conseil du Trésor Paul Gobeil. Tous rendus publics en 1986, les rapports qui en sont issus – *Rapport du comité sur la privatisation des sociétés d'État*, dit Rapport Fortier; *Rapport du groupe de travail sur la déréglementation*, dit Rapport Scowen; enfin, *Rapport sur la révision des fonctions et des organisations gouvernementales*, dit Rapport Gobeil – proposent un virage radical vers le néolibéralisme. Ils opposent ainsi les secteurs public et privé jusqu'à affirmer que « leurs intérêts et leur fonctionnement [sont] antinomiques »; il s'en dégage ainsi une vision de l'économie « comme une sphère close où tout ce qui est public représente un espace en moins pour le secteur privé » (Bergeron, 1987, p. 136-137). Le ministre délégué à la privatisation Pierre Fortier, ardent promoteur de l'instrumentalisation de la recherche et de la formation universitaires aux fins de servir les intérêts du marché, propose de privatiser les sociétés d'État. Le premier ministre Bourassa demeure prudent; aussi ne s'engage-t-il pas dans cette voie aussi loin que ne le laisse croire ce le discours.

Lors de cette période, le CU poursuit ses études sectorielles en sciences de l'éducation (1987) et en sciences sociales (1990). Le CSE publie quant à lui trois avis allant dans le sens d'un rapprochement plus grand entre la formation universitaire et le marché du travail. Le réseau collégial est une fois encore remis en question, mais le gouvernement produit en 1993 un énoncé de politique réaffirmant le maintien du réseau des collèges et propose des mesures pour le renouveler.

Le Parti québécois est porté au pouvoir en 1994 et le conserve jusqu'en 2003. Jacques Parizeau (1994-1996), Lucien Bouchard (1996-2001) et Bernard Landry (2001-2003) sont les premiers ministres. L'époque

de Lucien Bouchard marque l'*aggiornamento*⁷ du Parti québécois, la mise à jour de son idéologie et sa rupture avec le modèle social-démocrate : il adhère au modèle néolibéral, comme c'est le cas des partis socialistes européens.

En 1995, la Commission des États généraux sur l'éducation dresse l'état de la situation et propose des chantiers qui concernent tous les ordres d'enseignement, y compris les universités. Ces dernières réservent un accueil froid à l'exercice, au cours duquel certains problèmes sont soulevés : elles se désintéresseraient de l'enseignement pour s'intéresser davantage à la recherche; leur offre de programmes manquerait de cohérence et il faudrait, par conséquent, la rationaliser. Ce mandat est confié à la Commission des universités sur les programmes, qui relève de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) et non d'une commission indépendante, comme l'aurait souhaité la Commission des États généraux.

Dans la foulée, le MEQ rappelle que l'accès au système de formation universitaire ne suffit plus et qu'il faut, selon une logique d'efficience propre au néolibéralisme, favoriser la réussite du plus grand nombre. Les programmes de formation doivent être efficaces, c'est-à-dire mener à la diplomation dans des délais raisonnables et en employant des ressources proportionnées. Le MEQ fixe à 30 % la proportion de jeunes Québécoises et Québécois titulaires d'un baccalauréat à l'horizon 2010⁸. De telles cibles deviennent légion dans le contexte de la NGP. Instaurée en 2000, cette dernière conditionne la régulation du système de formation universitaire, notamment lors de la conclusion des contrats de performance entre l'État et les universités (2000-2003), une initiative du ministre de l'Éducation François Legault dont l'impact est mitigé et qui n'est pas reconduite (Bernatchez, 2003). François Legault est aussi l'initiateur de la toute première politique des universités, rendue publique en 2000 et proposant trois orientations : l'accès aux études universitaires; la performance des universités au regard de la qualité de l'enseignement, de l'excellence de la recherche et de l'efficience du

⁷ Ce terme italien, qui signifie « mise à jour », est utilisé au Concile Vatican II pour désigner l'adaptation de l'Église catholique à la société moderne. Il est utilisé aussi pour qualifier le virage des partis socialistes européens qui, dans les années 1990, cherchent à adapter leurs programmes politiques aux conditions du néolibéralisme.

⁸ En 2021, chez les 25 à 34 ans, 29,3 % des hommes et 42,0 % des femmes du Québec détiennent un grade universitaire (ISQ, 2023).

système; la réponse aux besoins de la société et l'ouverture sur le monde (MEQ, 2000). Cette politique est adaptée à l'air du temps et au dogme néolibéral.

Le Parti libéral de Jean Charest revient au pouvoir en 2003 et il y demeure jusqu'en 2012. Son gouvernement confie à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités le mandat d'étudier chacun de ces aspects. Elle formule 30 recommandations sur les enjeux de la qualité (formation, liberté universitaire et autonomie institutionnelle), l'amélioration de l'accessibilité (aide financière et droits de scolarité) et la gestion (effectifs étudiants, diversité des universités, gouvernance). Il ressort de cet exercice que les universités au Québec souffrent d'un sous-financement chronique. Aux yeux du gouvernement, cela est attribuable à la politique des droits de scolarité, qui constitue un frein à la compétitivité des universités québécoises. Une tentative pour réduire de 30 % l'enveloppe destinée aux bourses étudiantes soulève un tollé chez les étudiantes et étudiants, qui adoptent lors de cette lutte de 2005 le symbole du carré rouge pour illustrer le fait qu'ils sont « carrément dans le rouge ». La lutte reprend en 2012 autour de l'enjeu de l'augmentation des frais de scolarité; elle se traduit par un affrontement sans précédent, connu sous le nom de Printemps érable. Cet affrontement contribue à la défaite électorale du Parti libéral la même année.

Au cours des 19 mois suivants, le gouvernement minoritaire de la première ministre péquiste Pauline Marois (2012-2014) investit beaucoup d'énergie à résoudre la crise étudiante. Il tient un Sommet sur l'enseignement supérieur et organise des chantiers pour poursuivre le travail. Des propositions sont faites, qui visent l'adoption d'une loi-cadre sur les universités, la création d'un Conseil national des universités, la révision de l'aide financière aux études de même que celle de la politique de financement des universités. En 2014, ce gouvernement est défait par le Parti libéral de Philippe Couillard (2014-2018), qui ne donne pas suite à ces propositions et qui gouverne sur un mode plus technocratique.

En 2018 est élu le premier gouvernement de la Coalition Avenir Québec, avec à sa tête François Legault, inspiré par un nationalisme conservateur, un fédéralisme autonomiste et un affairisme affirmé. Un ministère spécifiquement dédié à l'Enseignement supérieur est créé à la fin de son premier mandat et reconduit dans son deuxième. Quelques initiatives contribuent au renforcement du système de formation universitaire. Le Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026, assorti d'un budget de

450 M \$, balise les axes d'intervention prioritaires, mais laisse aux universités la latitude pour mettre en place les initiatives pouvant améliorer le parcours des étudiantes et étudiants. Le gouvernement propose aussi pour la même période le Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur, assorti d'un budget de 60 M \$, et le Plan d'action visant à prévenir et à contrer les violences à caractère sexuel en enseignement supérieur, doté de 54 M \$. La Loi sur la liberté académique universitaire est adoptée en 2022. Le Plan stratégique 2023-2027 du ministère de l'Enseignement supérieur prévoit plusieurs initiatives visant à accroître le niveau de scolarité de la population québécoise. Le gouvernement caquiste fait preuve par ailleurs d'une grande volonté centralisatrice et d'une adhésion au dogme néolibéral, qui se traduit notamment dans la Loi 23 adoptée en 2023 et proposant la transformation du CSE tel que structuré, avec son autonomie et son pouvoir d'initiative, pour créer l'INEE, dont le mandat est d'assurer la mise en œuvre des orientations ministérielles et qui est orienté vers le dogme de l'efficacité et de la performance.

2 Les priorités qui caractérisent l'évolution du système de formation

Une priorité est la qualité de ce qui vient en premier dans l'ordre d'importance ou d'urgence. Les priorités qui caractérisent l'évolution du système de formation universitaire au Québec entre 1960 et 2024 sont repérées dans les politiques gouvernementales ou ministérielles de l'État et dans les politiques institutionnelles des universités. Les politiques sont des programmes d'action fondés sur des référentiels ou *visions du monde* (Muller, 1995). Trois priorités sont repérées et elles se superposent au fil du temps : l'accessibilité, la pertinence et l'efficacité du système de formation universitaire.

2.1 L'accessibilité

Les études qui s'intéressent à l'augmentation de la population étudiante universitaire à compter des années 1960, particulièrement en Europe, traitent du phénomène en l'associant au concept de *massification*, défini dans le *La-rousse* comme l'adaptation d'un phénomène au grand nombre. Trois vagues de massification de l'enseignement supérieur se déploient en France, respectivement en 1960, en 1985 et en 2010 (Rossignol-Brunet *et al.*, 2022). Dans cette perspective, la massification est une conséquence d'un ou de plusieurs phénomènes sociaux plutôt que l'actualisation d'une volonté politique affirmée. Le concept privilégié au Québec sera plutôt celui de

démocratisation qui, selon le *Larousse*, traduit l'action de rendre quelque chose accessible à toutes les classes sociales.

L'*accessibilité* est une priorité qui se traduit de deux manières au cours de la période couverte par la présente étude. Dans le contexte de la Révolution tranquille et jusqu'aux années 1990, l'*accessibilité* évoque un accès au système universitaire tenant compte de paramètres géographiques, sociaux et financiers. Cette priorité est basée sur le principe démocratique selon lequel toutes les personnes qui en ont les capacités et la volonté doivent pouvoir accéder aux études universitaires. À compter des années 1990, avec l'intention politique de rendre le système de formation universitaire plus efficient, l'*accessibilité* désigne la réussite d'un parcours universitaire, ainsi que l'obtention du diplôme convoité dans des délais raisonnables et en ayant recours à des ressources proportionnées.

Les travaux des sociologues Pierre Chenard et Pierre Doray (Chenard *et al.*, 2013) montrent que les caractéristiques de la population étudiante universitaire se transforment à compter des années 1960 :

Très majoritairement composés d'héritiers, c'est-à-dire d'étudiants jeunes, inscrits à temps plein, provenant de familles au capital culturel élevé en continuité d'étude avec les cycles antérieurs, formés en très grande proportion dans les collèges classiques, les effectifs, spécialement chez les francophones, ont connu une croissance qui s'est accompagnée d'une diversification des publics (cités par Doray et Guindon, 2016, p. 79).

Les auteurs évoquent les causes de cette transformation : le développement de l'éducation aux adultes et leur retour aux études dans une perspective de développement professionnel ou personnel; la création des universités en région; la déconcentration de l'offre de formation marquée par le déploiement des activités hors campus ou à distance; enfin, la création de programmes courts. À ces causes s'ajoute un régime de prêts et bourses qui, bien qu'il se dégrade au fil du temps, permet à plusieurs étudiantes et étudiants de première génération d'avoir accès à l'université⁹.

⁹ L'un des coauteurs de ce chapitre peut témoigner de l'apport déterminant du programme gouvernemental de prêts et bourses dans son parcours de formation. Au tournant des années 1980, les emplois d'été et le travail à temps partiel sont pratiquement inexistants. Pour un fils d'ouvrier, étudiant de première génération, les prêts et bourses permettent de vivre sobrement, mais en se concentrant pleinement sur ses études. Récemment, des étudiantes et étudiants sont nombreux à préférer le travail à temps partiel durant leurs études pour éviter de s'endetter. Ces personnes ne peuvent alors se consacrer entièrement à leur projet de formation, ce qui a un impact négatif sur leur réussite et sur le temps de diplomation.

Cette croissance de la population étudiante relève de deux mouvements (Doray et Guindon, 2016) : la profonde transformation de l'université, qui profite de la poussée démographique pour changer son organisation, sa gouvernance et pour diversifier son offre de formation; les nouvelles aspirations de la population québécoise, qui s'accompagnent d'une mobilisation scolaire en adéquation avec le slogan utilisé par le premier gouvernement de Jean Lesage : « Qui s'instruit s'enrichit. » Il n'est pas seulement question ici d'un enrichissement financier, bien que ce soit généralement le cas¹⁰, mais aussi d'un enrichissement culturel.

La priorité politique de l'accessibilité aux études universitaires est réitérée en 1993 lors de la réforme des collèges, alors que le gouvernement reconnaît que, sur le plan de la scolarisation, le rattrapage n'est ni complété ni atteint. En 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation fait de l'accessibilité sa grande priorité; elle la définit ainsi à la fois en termes d'accès et de succès. L'accessibilité figure par ailleurs en tête de liste des trois orientations de la politique gouvernementale à l'égard des universités publiée en 2000. En 2003, le gouvernement confie à la Commission de l'éducation le mandat d'examiner la question du financement des universités dans la perspective des exigences de qualité et d'accessibilité. Elle note des progrès sur le plan de l'accessibilité à l'université des jeunes issus des milieux moins favorisés, mais observe des disparités entre les régions. Elle se dit en outre d'avis que l'accessibilité est fonction de la qualité et de la pertinence des programmes universitaires et que cette préoccupation ne doit pas se limiter aux études de 1^{er} cycle. Parmi les suites du Printemps érable de 2012, la gratuité universitaire sera promue comme l'une des principales voies de l'accessibilité (Nadeau-Dubois, 2014).

Plus près de nous dans le temps, le document *L'université québécoise du futur* (FRQ, 2021) recommande de se préoccuper davantage de l'accessibilité aux études universitaires de quatre manières : en se dotant d'une politique qui lui soit spécifique; en réduisant les disparités d'accès liées au genre, aux origines économiques, sociales et culturelles, à la situation géographique, aux expériences scolaires antérieures et aux régimes d'études; en abaissant les obstacles financiers limitant l'accès à l'université, dans le but de diminuer l'endettement étudiant; en améliorant l'offre de formation

¹⁰ Selon un texte paru dans le cahier spécial « Syndicalisme » du *Devoir* du 18 mars 2023 s'interrogeant au sujet de l'actualité de l'adage, « [s]ur le plan individuel, une formation universitaire permet généralement de bénéficier d'un meilleur salaire, bien qu'il existe de grandes disparités entre les domaines d'études » (Demers-Lemay, 2023, n. p.).

aux personnes en situation d'emploi par le développement de parcours offrant suffisamment de souplesse pour s'adapter à leur réalité.

C'est donc dire que l'accessibilité au système ou au succès universitaire demeure un projet inachevé (Chenard *et al.*, 2013).

2.2 La pertinence

Le *Larousse* définit la pertinence comme la qualité de ce qui est logique et approprié. Cette pertinence, pour être appréciée, doit être évaluée selon certains paramètres associés, justement, à la logique et au caractère approprié de l'objet concerné. Au Québec, la pertinence d'une activité ou d'un programme de formation universitaire s'apprécie habituellement à partir d'une grille définie graduellement à compter des années 1980, lorsque se déploie et s'institutionnalise l'évaluation des activités et des programmes de formation. L'institutionnalisation d'un phénomène est en outre consécutive à des pratiques en cours qui se révèlent, au fil du temps, suffisamment appropriées pour se généraliser.

Principalement à compter des années 1980, les universités, chacune de son côté, se dotent de mécanismes d'évaluation de leurs activités et de leurs programmes de formation. À ce moment, la production d'un plan de cours et son adoption par les étudiantes et étudiants, de même que l'évaluation systématisée des activités d'enseignement par les étudiantes et étudiants, ne sont pas des pratiques obligatoires, bien qu'elles tendent à se généraliser. Les associations étudiantes militent et contribuent à l'institutionnalisation de ces pratiques.

L'évaluation de l'activité d'enseignement vise d'abord à apprécier la qualité et la pertinence des cours offerts. Elle permet à la personne enseignante d'ajuster sa prestation en considérant les besoins et les attentes des étudiantes et étudiants. Cette évaluation se vit d'abord dans le microcosme de la classe, par le biais de la participation à la discussion et de l'adhésion des étudiantes et étudiants au plan de cours. À ce sujet, la tendance est de conventionner toujours davantage la forme et le contenu du plan de cours. Ce processus s'opère dans l'unité de base opérationnelle, les collèges scientifiques (Maheu, 2023), à savoir les départements, les modules ou les comités de programmes. Le plan de cours décrit les objectifs de l'activité et la situe dans les programmes; il décrit les méthodes pédagogiques et les modes d'évaluation, en plus de fournir la liste des travaux et des lectures exigés, ainsi que de préciser les thèmes associés à chaque rencontre, les moments où il est possible de joindre la personne enseignante, etc.

L'adhésion des étudiantes et étudiants au plan de cours devient le contrat moral les liant à celle-ci, voire un contrat légal, puisque la jurisprudence le considère tel en cas de litige.

Au terme d'un cours, les étudiantes et étudiants évaluent la formation reçue en fonction des paramètres évoqués dans le plan de cours. Les questionnaires d'évaluation de l'enseignement sont administrés par l'université, d'abord au format papier, puis graduellement au format électronique. Ils sont structurés autour d'affirmations appréciées sur une échelle de type Likert; les personnes répondantes doivent alors indiquer un degré d'accord avec chacune sur une échelle graduée. Des questions ouvertes sont également formulées. L'anonymat et la confidentialité des données recueillies sont garantis. De plus, l'université ne peut exiger des étudiantes et des étudiants de compléter l'évaluation, même s'il est parfois difficile d'atteindre une majorité de personnes répondantes, un seuil de plus de 50 % étant nécessaire pour que le résultat de l'évaluation soit pris en compte par les collègues scientifiques.

L'évaluation des enseignements se poursuit au sein du programme, elle-même institutionnalisée avec l'adoption par la CREPUQ de la politique-cadre d'évaluation périodique des programmes universitaires au début des années 1990. Les universités québécoises sont depuis tenues d'évaluer au moins une fois tous les dix ans l'ensemble de leurs programmes conduisant à l'obtention d'un grade (baccalauréat, maîtrise, doctorat), et ce, selon un protocole commun intégrant trois perspectives : l'évaluation interne par les personnes enseignantes, par les étudiantes et étudiants, voire par des personnes diplômées; l'évaluation externe avec l'avis d'experts indépendants; l'évaluation institutionnelle par le biais de l'avis de l'université. De nombreux critères servent à évaluer les programmes. Sur le plan de la qualité, les données relatives aux taux de diplomation, à la nature et au volume des ressources professorales, humaines, financières et matérielles du programme sont prises en compte. Sur le plan de la pertinence, celle-ci se décline en quatre volets : la pertinence scientifique, par rapport aux progrès récents du champ d'étude ou de la discipline concernés; la pertinence socioéconomique, par rapport aux besoins du marché de l'emploi; la pertinence systémique, par rapport aux programmes comparables offerts dans le réseau universitaire québécois; enfin, la pertinence institutionnelle, par rapport aux ressources et aux priorités de l'université. Pareille démarche doit également être réalisée dans le cas de la création de nouveaux programmes de formation conduisant à l'obtention d'un grade.

L'évaluation de la pertinence socio-économique comme gage de la qualité d'un programme contribue au mouvement de professionnalisation des programmes de formation universitaires, puisqu'un programme de qualité est d'emblée un programme pertinent par rapport aux besoins du marché de l'emploi. Si ce n'est pas le cas, un nouveau programme peut ne pas être financé et un programme existant peut devoir être révisé.

2.3 L'efficience

Dans le langage courant, le terme « efficience » traduit l'efficacité atteinte avec le minimum de ressources. L'efficience sous-tend une optimisation de ces ressources en vue d'atteindre un but ou de réaliser une fonction. Ce concept domine le vocabulaire managérial à compter des années 1990, dans le contexte du déploiement des principes et des modalités de la NGP. Le Vérificateur général du Canada le définit ainsi dans son manuel d'audit de performance, soit une opération qui consiste à analyser les activités gouvernementales par rapport à des critères de performance :

Dans sa plus simple expression, l'efficience indique à quel point une organisation utilise bien ses ressources pour produire des biens et des services. L'efficience est donc un concept axé sur les ressources (intrants), les biens et services (extrants) et le rythme auquel on utilise les intrants pour produire ou offrir les extrants (productivité). Pour vraiment comprendre le concept d'efficience, il faut comprendre les expressions intrants, extrants (aspects quantité et qualité), productivité et niveau de service (BVGC, 2023).

La priorité relative à l'efficience s'inscrit dans le mouvement qui conditionne le travail des administrations publiques en Occident. Au Québec, la Loi sur l'administration publique de 2000 instaure un nouveau cadre de gestion, axé sur l'atteinte des résultats, de même que sur les principes de transparence et de reddition de comptes. Cette loi prescrit la NGP dans tous les ministères et les organismes publics, y compris dans ceux du réseau de l'éducation. La NGP n'est pas prescrite toutefois pour les universités, mais sa culture s'y affirme néanmoins (Bernatchez, 2013). Elle remplace alors le mode de gestion publique traditionnel dit *bureaucratique* qui a cours depuis un siècle et qui a pour fondement la domination légale rationnelle, plutôt que traditionnelle ou charismatique, selon la typologie du sociologue Max Weber (1995 [1921]), qui rend compte des caractéristiques de la bureaucratie.

Cette dernière suppose en outre l'impersonnalité des règles et l'élimination de l'arbitraire dans l'accomplissement des tâches. Si le terme « bureaucratique » n'est pas péjoratif à l'origine, il le devient en raison des problèmes structurels qu'il engendre (lenteur, immobilisme) et qui légitiment la

technocratie, cette forme de gouvernement dans laquelle la prise de décisions est fondée sur l'expertise technique. Les premières expressions de l'application concrète de la NGP sont observées, tel que mentionné antérieurement, sous Margaret Thatcher et Ronald Reagan au cours des années 1980. L'adoption de méthodes de gestion propres au secteur privé, réputées plus efficaces, est alors promue. Au nombre des fonctions de la NGP se dessinent la gestion axée sur les résultats, la planification stratégique, la contractualisation, la reddition de comptes, l'externalisation de services, la réduction des déficits ainsi que la recherche de l'efficacité et de la performance (Carbonneau, 2012).

Selon la Politique québécoise à l'égard des universités (MEQ, 2000), l'efficacité est l'un des principes sur lequel l'action du gouvernement et celle des universités prennent appui : « Les universités sont soutenues financièrement par l'État. Elles doivent faire preuve d'efficacité dans leur organisation en utilisant de façon optimale les ressources mises à leur disposition » (p. 17). La deuxième priorité de cette politique est énoncée de la façon suivante :

Les universités sont des organisations d'envergure qui disposent d'un volume important de ressources et dont la gestion est éminemment complexe, aussi bien à l'échelle des établissements qu'à celle du système. Les ressources collectives étant limitées, le maintien d'un système universitaire performant, à la hauteur de la compétition, particulièrement à l'échelle nord-américaine, exige que des moyens soient pris pour s'assurer que le système utilise de façon optimale les ressources mises à sa disposition, tout en faisant en sorte que les caractéristiques des établissements soient prises en compte (MEQ, 2000, p. 28-29).

Sur le plan des programmes de formation universitaire au Québec, à compter des années 1990, la priorité d'efficacité se superpose à celle de pertinence; elle s'institutionnalise au tournant des années 2000. Il s'agit alors pour les universités d'offrir non seulement des programmes de qualité et pertinents, mais il leur faut de surcroît être efficaces.

Conclusion

Le terme « défi » traduit l'idée de devoir réaliser quelque chose de difficile. Quels sont les défis qui se présentent à la communauté universitaire québécoise sur le plan de la formation? Nous en relevons trois en guise de conclusion au présent chapitre, chacun s'inscrivant dans une dimension

philosophique : *créer du sens* autour du programme de formation; enseigner et favoriser l'apprentissage du *vrai* et du *juste*; être davantage *présent*.

Créer du sens autour du programme de formation

L'être humain est en quête de sens. Face à ce besoin, les métarécits se présentent comme des histoires englobantes qui prétendent offrir une explication globale aux événements, légitimant ainsi les structures de pouvoir en leur attribuant un sens. Les métarécits sont encore vivants, mais obsolètes, compte tenu des défis auxquels l'humanité est aujourd'hui confrontée. Le philosophe Edgar Morin (2017) relate par exemple la difficulté de concilier deux formes de progrès – technique et humain –, présageant du même souffle le défi suprême : « [L]es prodigieuses capacités de la science annoncent la prolongation de la vie humaine et la robotisation généralisée, programmant là à la fois une arriération des rapports humains et un état de barbarie inédit » (p. 110-111). L'anthropologue David Graeber (2018) pose quant à lui le problème des emplois bidon (*bullshit jobs*). Il prétend que la société moderne repose sur l'aliénation d'une proportion importante de travailleuses et de travailleurs accomplissant des tâches qui ne contribuent d'aucune façon aux besoins de la société, mais qui permettent néanmoins de les maintenir au travail. Cela peut sembler cynique, mais il est avéré que de plus en plus de personnes se questionnent sur le sens de leur travail. Pourquoi se former à l'université pour finalement occuper une *bullshit job*?

La formation universitaire est une option en concurrence avec plusieurs autres : un emploi technique bien rémunéré, une vie familiale mieux équilibrée, des loisirs et des plaisirs gratifiants. Quel sens donner à un projet de formation universitaire qui monopolise autant de temps de vie et qui mobilise la personne dans une dynamique d'accélération contraignante et aliénante? Le philosophe Hartmut Rosa, dont les travaux s'intéressent à l'accélération du temps social, propose les concepts de connexion et de résonance : « [N]ous aspirons à une *connexion*. Nous avons besoin d'entrer en résonance avec autrui, avec la nature, avec notre travail, et [...] avec un univers qui fasse positivement sens » (Rosa, 2021, p. 83; italiques de l'auteur). Il serait pertinent de prendre un temps au début d'un programme de formation, ou lors de la création de ce programme, pour s'interroger de manière fondamentale sur le sens de cette démarche, sur la connexion sollicitée avec un univers qui fasse positivement sens.

Enseigner et favoriser l'apprentissage du vrai et du juste

Qu'est-ce que la vérité? Le philosophe Edmond Marc (2008) y va de quelques réponses. Il note que la notion de vérité revêt plusieurs significations : c'est ce qui est conforme à la réalité (donc qui s'oppose à l'illusion); c'est ce qui est conforme aux faits (le fait est autorité, il tranche entre la vérité et la fausseté des propositions); c'est finalement une connaissance transcendante révélée par les livres sacrés, une connaissance conforme à une croyance, à une orthodoxie (donc qui s'oppose à l'hérésie). En sciences et à l'université, cette dernière définition ne fait pas sens, car il n'est pas possible d'enseigner le dogme religieux pour convertir; on le fait plutôt pour rendre compréhensible le phénomène de société qui lui est associé. Il n'est pas possible non plus d'enseigner une chose que l'on sait être fausse sous prétexte qu'elle puisse servir un projet qui, lui, serait juste.

Edmond Marc ajoute que la réalité des choses n'existe que pour une conscience qui la perçoit : « Ainsi est-on passé de la *veritas rei* (la vérité des choses) à la *veritas intellectus* (la vérité de la connaissance). La réalité devient ce qui est partagé par l'ensemble des consciences dans une démarche rationnelle » (p. 12-13). Il suggère ainsi de « fonder une connaissance des phénomènes humains qui, sans abandonner les exigences d'une démarche scientifique, sache les adapter à l'objet spécifique qui est le sien et puisse intégrer la subjectivité et l'intersubjectivité » (p. 26). Bref, comme l'affirme Morin (1990), il est nécessaire de réintroduire le sujet réflexif dans son observation, de ne pas nier la subjectivité, mais plutôt de la rendre consciente afin d'apprécier les limites de toute science et de se prémunir contre le scientisme. Afin de faire basculer une proposition de la recherche vers la science, le jugement des pairs préalable et la publication ultérieure sont essentiels car ils reposent sur l'intersubjectivité.

Qu'est ce qui est juste? Est-il juste d'enseigner en marketing la disposition sur un étalage d'un produit inutile pour inciter le consommateur à l'acheter? Est-il juste d'enseigner en communication des techniques de manipulation qui serviront un employeur n'ayant d'autre intérêt que son profit? Est-il juste de cacher ou de nier des faits avérés pour défendre une thèse? Certes, il existe à l'université une éthique des moyens encadrée par des textes normatifs, mais elle doit être couplée à une éthique des fins qui tienne compte d'une visée éthique comme celle proposée par le philosophe Paul Ricoeur (1990) : en quoi un programme de formation particulier contribue-t-il à la vie bonne pour moi, avec et pour les autres, dans une institution et dans une société justes? Ce que l'on observe dans les universités, c'est

souvent le réflexe de répondre à la demande de la *clientèle* par l'offre de programmes souvent construits par des professionnels, offerts par des contractuels et adaptés à ce que veut le *client*, sans autres questionnements que ceux liés aux modalités de la chaîne de production d'unités d'acquisition de connaissances et de développement de compétences.

Être présent

Selon le *Larousse*, la présence est le fait pour quelqu'un de se trouver physiquement, matériellement dans un lieu déterminé, par opposition à l'absence. La présence convoqué ici fait plutôt référence à la disponibilité, au fait d'être en contact, en relation, en connexion avec quelqu'un. La personne enseignante présente en amphithéâtre devant un parterre d'une centaine d'étudiantes et d'étudiants est sans doute moins disponible que celle qui est physiquement non présente, mais qui interagit auprès d'eux grâce à l'une ou l'autre des modalités de la *téléprésence*. Ce concept est souvent associé aux utilisations du numérique pour l'apprentissage, mais il est plus générique et peut également traduire la volonté d'être disponible à distance auprès de quelqu'un pour l'accompagner dans sa démarche de formation.

Le psychologue Christian Bégin (2018), dans un ouvrage sur l'encadrement aux cycles supérieurs, insiste d'ailleurs sur le caractère déterminant de l'accompagnement comme facteur de réussite d'un programme de formation. Des différents styles d'accompagnement qu'il présente, tous pertinents puisque adaptés aux personnalités et aux besoins des individus, celui qu'il qualifie de « pastoral » traduit bien la volonté de disponibilité : la personne enseignante accompagne ses étudiantes et étudiants en accordant une grande importance à leur bien-être, au détriment parfois des procédures techniques et des échéanciers établis. Cette personne met l'accent sur le climat des rencontres afin de préserver l'engagement et la motivation des étudiantes et les étudiants.

Autant en présence qu'à distance, l'évolution récente des modalités de formation universitaire tend vers une déshumanisation croissante de l'acte d'enseigner et de l'action d'apprendre. Il est important de recentrer cette dynamique vers les personnes plutôt que vers les machines ou les « processus » en renforçant la présence et la disponibilité.

Références

- Amable, B. (2023). *Le néolibéralisme*. Presses universitaires de France.
- Arguin, G. (1986). *La planification stratégique à l'université* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Audet, L.P. (1969). *Bilan de la réforme scolaire au Québec, 1959-1969*. Université de Montréal.
- Baudrillard, J. (1995). Genèse de la modernité. Dans J. Baudrillard, A. Brunn et J. Lageira, *Modernité* (1^{re} part.). Universalis Éducation. [\[consulter\]](#)
- BCI [Bureau de la coopération universitaire] (2023). *Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2023*. BCI. [\[consulter\]](#)
- Bégin, C. (2018). *Encadrer aux cycles supérieurs. Étapes, problèmes et interventions*. Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, J. (1987). L'autel du libéralisme : une revue des rapports Fortier, Gobeil et Scowen. *Politique*, (11), 129-138. [\[consulter\]](#)
- Bernatchez, J. (2019). Professionnalisation de la formation et contextualisation de la recherche : une analyse des politiques publiques de l'enseignement supérieur au Québec. Dans M. Ghouati (dir.), *Professionnalisation des formations, employabilité et insertion des diplômés* (p. 157-173). Presses universitaires Blaise Pascal.
- Bernatchez, J. (2016). L'évolution du système de formation dans les universités au Québec depuis la Révolution tranquille. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 127-136). Presses de l'Université du Québec.
- Bernatchez, J. (2003). L'expérience québécoise de la conclusion de contrats de performance entre l'État et les universités. *Sciences de la société*, (58), 152-169.
- Bourque, G. et Duchastel, J. (1988). *Restons traditionnels et progressifs. Pour une analyse du discours politique. Le cas du régime Duplessis au Québec*. Boréal.
- Brunet, M. (1966, mai). L'enseignement supérieur : les difficultés et les défis. *L'inter. Mensuel d'information des Diplômés de l'Université de Montréal*, 5.
- BVGC [Bureau du vérificateur général du Canada] (2023). *Compréhension des concepts d'efficience*. BVGC. [\[consulter\]](#)
- Charbonneau, M. (2012). Nouveau management public (New Public Management). L. Côté et J.-F. Savard (dir.), *Le Dictionnaire encyclopédique de l'administration publique*. École nationale d'administration publique. [\[consulter\]](#)
- Chaunu, P. (1996). La modernité, qu'est-ce que c'est? Introduction historique [texte issu d'une conférence]. *Études et Recherche d'Auteuil*, 20 février. [\[consulter\]](#)
- Chenard, P., Doray, P., Dussault, E.-L. et Ringuette, M. (2013). *L'accès aux études postsecondaires. Un projet inachevé*. Presses de l'Université du Québec. [\[consulter\]](#)
- Collerette, P., Delisle, G. et Perron, R. (1997). *Le changement organisationnel. Théorie et pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Comité Rocher [Comité d'étude sur les modalités de réalisation d'une nouvelle université de langue française à Montréal, dit] (1965). *Rapport du Comité d'étude sur les modalités de réalisation d'une nouvelle université de langue française à Montréal*. [\[consulter\]](#)
- Corbo, C. (2002). *L'éducation pour tous. Une anthologie du Rapport Parent*. Presses de l'Université de Montréal.

- Demers-Lemay, M. (2023). « Qui s'instruit s'enrichit », un adage toujours d'actualité? *Le Devoir*, 18 mars. [\[consulter\]](#)
- Doray, P. et Guindon, N. (2016). L'évolution des publics scolaires : quelques points de repère. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 65-83). Presses de l'Université du Québec.
- Doray, P. et Pelletier, P. (1999). Les politiques publiques et l'université : quelques points de repère historiques (1960-1998). Dans P. Beaulieu et D. Bertrand, D. (dir.), *L'État québécois et les universités. Acteurs et enjeux* (p. 35-67). Presses de l'Université du Québec.
- Fabre, M. (1992). Qu'est-ce que la formation? *Recherche & Formation*, (12), 119-134.
- Ferretti, L. (1994). *L'université en réseau. Les 25 ans de l'Université du Québec*. Presses de l'Université du Québec.
- FNEQ-CSN [Fédération nationale des enseignants québécois] (1978). Dans la lignée de Nadeau et GTX, *Nouveau pouvoir*, 9(1), 8. [\[consulter\]](#)
- FRQ [Fonds de recherche du Québec] (2021). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Freitag, M. (1995). *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*. Nuit blanche et La Découverte.
- Hall, P. C. (1993). Policy paradigms, social learning, and the State: The case of economic policymaking in Britain. *Comparative Politics*, 25(3), 275-296. [\[consulter\]](#)
- Lessard, C. (2023). Les titulaires d'un grade universitaire au Québec : portrait sommaire tiré du recensement de 2021. *Science, technologie et innovation*, (14), 1-13. [\[consulter\]](#)
- Lapassade G. (1970). Un bilan institutionnel. *Autogestions*, année 1970, 13-44.
- Lapassade G. (1971). *L'Arpenteur*. ÉPI.
- Larouche, C., Savard, D., Héon, L. et Moisset, J.-J. (2012). Typologie des conceptions des universités en vue d'évaluer la performance : rendre compte de la diversité pour en saisir la complexité. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 42(3) 45-64. [\[consulter\]](#)
- Laurendeau, A. (1959). Quand l'université pourra respirer. *Le Devoir*, 29 octobre. [\[consulter\]](#)
- Laurin, C. (1981). *L'avenir des universités québécoises. Vers une politique des universités* [transcription d'un discours prononcé à Université de Montréal le 3 février]. Service général des communications du ministère de l'Éducation. [\[consulter\]](#)
- Legault, G. (1982). L'université et la crise « comptable ». *Philosophiques*, 9(2), 317-336. [\[consulter\]](#)
- Lemieux, V. (2009). *L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir* (3^e éd.). Presses de l'Université Laval.
- Livernois, J. (2018). *La révolution dans l'ordre. Une histoire du duplessisme*. Boréal.
- Lugan, J.-C. (2009). *La systémique sociale*. Presses universitaires de France.
- Maheu, L. (2023). *L'université à l'épreuve du temps. Modèles du Québec et d'ailleurs*. Québec Amérique.
- Marc, E. (2008). Connaissance de la vérité et vérité de la connaissance. *Gestalt*, 1(34), 11-28. [\[consulter\]](#)
- Maroy, C. (2013). Politiques et outils de l'école de la performance : accountability, régulation par les résultats et pilotage. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats* (p. 11-32). De Boeck.

- MEDC [Ministère d'État au Développement culturel du Québec] (1979). *Pour une politique québécoise de la recherche scientifique*. Éditeur officiel du Québec. [\[consulter\]](#)
- MEDC (1980). *Un projet collectif. Énoncé d'orientation et plan d'action pour la mise en œuvre d'une politique québécoise de la recherche scientifique*. Éditeur officiel du Québec. [\[consulter\]](#)
- MEQ [Ministère de l'Éducation du Québec] (2000). *Politique québécoise à l'égard des universités. Pour mieux assurer notre avenir collectif*. [\[consulter\]](#)
- Morin, E. (2017). *Le temps est venu de changer de civilisation*. L'Aube.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. ESF.
- Muller, P. (2015). Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde. Dans A. Faure, G. Pollet et P. Warin (dir.), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel* (p. 153-179). L'Harmattan.
- Nadeau-Dubois, G. (2014). *Libres d'apprendre. Plaidoyers pour la gratuité scolaire*. Écosociété.
- Radaelli, C. (2000). Logiques de pouvoir et récits dans les politiques publiques de l'Union européenne. *Revue française de science politique*, 50(2), 255-275. [\[consulter\]](#)
- Reboul, Olivier (1992). *La philosophie de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Rosa, H. (2021). *Remède à l'accélération. Impressions d'un voyage en Chine et autres textes sur la résonance*. Flammarion.
- Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. La Découverte.
- Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. La Découverte.
- Rossignol-Brunet, M., Frouillou, L., Couto, M.-P. et Bugeja-Bloch, F. (2022). Ce que masquent les « nouveaux publics étudiants » : les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français. *Lien social et Politiques*, (89), 57-82. [\[consulter\]](#)
- Schiels, A. (2006). Décès de Gérard Arguin. Le Québec perd un des artisans de l'éducation moderne. *Le Devoir*, 23 juin. [\[consulter\]](#)
- Supiot, A. (2020). *La gouvernance par les nombres*. Pluriel.
- Thoenig, J.-C. (2020). Politiques publiques. Dans L. Boussaguet, S. Jacquet et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 420-427). Les Presses de Science po.
- Trottier, C., Bernatchez, J., Fischer, D. et Rubenson, K. (2014). Public postsecondary education policies in quebec: A case study. Dans D. Fisher, K. Rubenson, C. Trottier et T. Shanahan (2014) (dir.), *The Development of Postsecondary Education Systems in Canada* (p. 200-290). McGill-Queen's University Press.
- Trottier, C. et Bernatchez, J. (2005). *Les politiques d'enseignement supérieur au Québec : une étude de cas*. Alliance for International Higher Education Policy Studies. [\[consulter\]](#)
- Turgeon, A. (2013). Et si Paul Sauvé n'avait jamais prononcé le « Désormais... »? *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 67(1), 33-56. [\[consulter\]](#)
- Villedieu, Y. (2018). La folle naissance. Dans P. Doray, E. Dussault, Y. Rousseau et L. Sauvageau (dir.), *L'Université du Québec 1968-2018. 50 ans de contributions éducatives et scientifiques au développement du Québec* (p. 13-20). Presses de l'Université du Québec.
- Weber, M. (1995 [1921]). *Économie et société*, trad. I. Kalinowski et al. Pocket.

Jean Bernatchez est citoyen engagé et professeur-chercheur à l'UQAR au campus de Lévis. Il est politologue et détient un doctorat en administration et politique scolaires de l'Université Laval. Il possède une longue expérience en gestion de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il est membre du comité de direction du réseau PÉRISCOPE sur la persévérance et la réussite scolaires. Il est aussi membre du Groupe de recherche interdisciplinaire sur le développement régional de l'Est du Québec (GRIDEQ), membre du Laboratoire interdisciplinaire sur l'enseignement supérieur (LIREs), chercheur associé au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et membre du Groupe de recherche et d'intervention sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement (GRIDE). Il publie et communique les résultats de ses travaux au Québec et à l'étranger.

Professeur en administration et politiques de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis), **Olivier Lemieux** s'intéresse principalement à l'analyse politique de l'éducation et à l'histoire de l'éducation au Québec. Il a obtenu la Médaille de l'Assemblée nationale du Québec pour ses travaux de maîtrise, le Prix commémoratif Cathy James pour ses travaux de doctorat et le prix Publication en français Louise-Dandurand du Fonds de recherche du Québec – Société et culture pour son ouvrage *Genèse et legs des controverses liées aux programmes d'histoire du Québec* (1961-2013) (PUQ, 2021).

Gérin-Lajoie, S. et Papi, C. (2025). Entre présence et distance. Comment s’y retrouver dans les différents modes de formation à l’université? Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L’université au Québec. Enjeux et défis* (p. 133-166). Les Publications du LIRES.

Chapitre 5

Entre présence et distance Comment s’y retrouver dans les différents modes de formation?

Serge Gérin-Lajoie, Université TÉLUQ
Cathia Papi, Université TÉLUQ

Résumé

Dans l’objectif d’établir un langage commun à l’usage des acteurs éducatifs, ce chapitre présente une typologie et des définitions des modes de formation se retrouvant dans les établissements d’enseignement supérieur. Cette classification contribue à identifier les avantages, les limites et les inconvénients des différents modes de formation en fonction des enseignants, des étudiants et des établissements. Enfin, les auteurs proposent une comparaison des différents modes de formation sans privilégier l’un par rapport aux autres, tout en soulignant leurs différences. Les lecteurs sont encouragés à enrichir cette réflexion selon leurs contextes et expériences spécifiques.

Mots clés

enseignement à distance; formation à distance; formation en ligne; formation hybride; formation comodale; typologies

Abstract

With the aim of establishing a common language for educational stakeholders, this chapter presents a typology, and definitions of training modalities found within higher education institutions. This classification contributes to identifying the advantages, limitations, and disadvantages of various training modalities for faculty, students, and institutions. Finally, the authors propose a comparison of the different training modalities without favoring one over the others, while highlighting their distinctions. Readers are encouraged to enrich this reflection according to their specific contexts and experiences.

Keywords

distance education; distance learning; online learning; blended learning; flexible courses (HyFlex); typologies

La formation à distance (FAD) connaît un développement constant depuis le début de ce siècle dans plusieurs régions du monde (CSE, 2015), notamment au Canada où les établissements d'enseignement supérieur accordent de plus en plus d'importance à la diversification des modes de formation (Bates *et al.*, 2017). Cette tendance est devenue exponentielle avec la pandémie de COVID-19. De fait, quel que soit l'ordre d'enseignement, les établissements et les enseignants ont dû déployer un enseignement complètement, ou partiellement, à distance pour assurer une continuité des apprentissages.

Ce contexte particulier et, au fil des dernières années, l'accroissement de l'utilisation des technologies numériques dans la formation en présence, ou à distance, a permis l'émergence de multiples modes de formation, de modèles pédagogiques et même de types de cours. Les événements extraordinaires du printemps 2020 ont complètement pris au dépourvu la majorité des acteurs du domaine de l'éducation, notamment des étudiants et des enseignants, et les ont amenés à se démener pour réaliser leur travail tout en développant leur capacité d'utilisation de différents modes de formation.

Soulignons que les écrits émanant de la recherche et de la pratique sur le sujet sont bien antérieurs à la pandémie. On y retrouve des descriptions de différents usages des technologies et des stratégies pédagogiques. Il est ainsi possible d'y constater que la formation entièrement ou partiellement à distance prend des formes et appellations variées. La FAD et la

formation en ligne sont souvent assimilées l'une à l'autre, bien qu'il existe encore des formations reposant majoritairement sur des supports papiers, conformément au modèle des cours par correspondance. De fait, les distinctions entre différents modes de formation entièrement ou partiellement à distance ne sont pas toujours claires et les différences supposées entre formations dites en ligne, hybrides, comodales, etc. varient selon les auteurs (Moore *et al.*, 2011).

Pour ajouter à la confusion, des termes similaires sont parfois employés pour désigner non seulement les cours, mais aussi les programmes d'études et les établissements d'enseignement. Il n'est alors pas rare d'entendre parler de programmes ou d'établissements bimodaux ou multimodaux lorsque des cours y sont offerts selon différentes modalités. Il peut être alors important de distinguer les différents types de cours, de programmes ou d'établissements.

Quoiqu'il en soit, à terme, la multiplication des dénominations employées pour nommer les modes de formation concernant les cours fait en sorte qu'il devient difficile, selon ce qu'on observe sur le terrain, pour les acteurs du domaine de l'éducation (apprenants, enseignants, conseillers pédagogiques, gestionnaires, etc.), de s'y retrouver et de saisir les avantages et les limites des différents modes de formation qui peuvent être envisagés. Ainsi, bien que les comparaisons entre la formation en présence et la FAD aient été nombreuses par le passé, rares sont celles qui tiennent compte de la variété des modes de formation en vue d'en faire ressortir des éléments permettant de choisir le mode le mieux adapté en fonction d'acteurs, d'enjeux et de contextes particuliers.

Puisqu'il y a fort à parier que la FAD continuera à se développer dans la période postpandémique étant donné les avantages que ce mode de formation peut procurer aux étudiants, aux enseignants et aux établissements, il semble nécessaire de procéder à un rapide tour d'horizon des modes de formation afin de se doter d'un vocabulaire commun et d'identifier des points de comparaison permettant de distinguer les avantages et les limites de chacun.

Ce chapitre a ainsi pour premier objectif de passer en revue quelques typologies afin d'en proposer une permettant de définir chaque mode de formation susceptible d'être pratiqué dans les établissements d'enseignement supérieur. Le second objectif est de proposer une analyse des informations permettant aux acteurs concernés de prendre connaissance des avantages

et par le fait même, des limites qui caractérisent ces différents modes de formation.

1 Typologies des modes de formation

L'une des typologies fréquemment mentionnées est celle qui repose sur les travaux de Frank Mayadas, Gary Miller et John Sener (Coswatte, 2014; Sener, 2015). Nous proposons de partir des sept différents modes de formation présentés dans cette typologie et de l'affiner en fonction de ce qui s'observe dans les établissements d'enseignement supérieur. La liste ci-dessous comporte en outre un mode complémentaire, proposé par Michael Power et ses collègues (Lakhal et Power, 2016; Power et Vaughn, 2010) à savoir une forme dite de « *blended learning* » entièrement en ligne, l'hybridation venant d'un mélange entre des moments synchrones et d'autres asynchrones. Enfin, le HyFlex de Sener (2015) correspond à des cours en classe avec une extension en ligne : ici ce sont les étudiants qui peuvent choisir de suivre le cours en présence ou à distance. En français, c'est généralement le terme « *comodal* » qui est employé pour désigner ce mode de formation, mais les termes « *bimodal* », « *hybride synchrone* », « *multi-accès* », « *multimodal* » sont souvent considérés comme des synonymes. Il est alors possible de recenser huit modes de formation dans les établissements d'enseignement (tableau 5.1).

Tableau 5.1 Modes de formation présents dans les établissements d'enseignement supérieur

Modes de formation	Caractéristiques	Sources
En classe ou présence	Les cours ont lieu dans un local, selon différents formats (exposé, atelier, laboratoire, etc.). Les TIC peuvent être utilisées pour produire des simulations ou pour réaliser des productions à l'aide d'outils informatiques.	Sener (2015)
En présence augmentée ou enrichie	Les cours se déroulent en présence. Les étudiants peuvent être invités à participer à des activités d'apprentissage ou d'évaluation en ligne par le biais d'une diversité de plateformes (<i>learning management systems</i>) ou d'un site web.	Sener (2015)

Modes de formation	Caractéristiques	Sources
En présence avec extension	Les cours ont lieu en présence, mais sont accessibles dans un autre espace physique connecté par un système de visioconférence.	Sener (2015)
Hybride	Certaines séances de cours et activités ont lieu en présence et d'autres à distance, de manière synchrone ou asynchrone.	Gérin-Lajoie et Potvin (2011) et Sener (2015)
À distance asynchrone	L'ensemble du contenu et des activités de cours sont mis à disposition des étudiants, qui choisissent ainsi le moment de les réaliser et communiquent éventuellement avec un intervenant ou des pairs par voie de messagerie.	Gérin-Lajoie et Potvin (2011) et Sener (2015)
À distance synchrone	L'ensemble du contenu et des activités de cours sont mis à disposition des étudiants, qui doivent participer à certains enseignements ou échanges à des temporalités et selon des moyens technologiques prévus dans le dispositif.	Gérin-Lajoie et Potvin (2011) ainsi que Sener (2015)
Hybride en ligne	Les cours sont entièrement en ligne et combinent des modalités synchrones et asynchrones.	Lakhal et Power (2016) ainsi que Power et Vaughn (2010)
Flexible, co-modal, <i>HyFlex</i>	Les cours sont offerts en présence et en ligne par le biais d'un système de visioconférence.	Sener (2015)

Dans tout cet éventail de modes de formation, force est de constater que les variations s'observent essentiellement dans des dimensions spatiales et temporelles, autrement dit : le partage du contenu de la formation, par le biais des activités d'enseignement et d'apprentissage, se produit dans un lieu physique ou virtuel et à des moments synchrones ou asynchrones. La typologie proposée par le ministère l'Enseignement supérieur du Québec (MES, 2021), et présentée au prochain tableau, s'articule justement sur quatre modes, qui reflètent les dimensions temporelle et spatiale de la formation.

Tableau 5.2 Modes de formation reflétant les formes de cours et leur organisation au sein des établissements d'enseignement supérieur au Québec

Modes de formation	Caractéristiques	Dimensions	
		Espace	Temps
En présence	L'étudiant a l'obligation d'être présent dans un espace pédagogique physique (classe, laboratoire, etc.). Une partie des activités de formation peuvent se réaliser en dehors de cet espace physique (travaux, devoirs, leçons, etc.) Synonymes : en classe, face-à-face, présentiel	Hors classe	Synchrone Asynchrone
		En classe	Synchrone
Hybride	L'étudiant doit obligatoirement participer à un ensemble d'activités de formation dans un espace physique (classe, laboratoire, etc.) et à distance, <i>selon une proportion prédéterminée</i> .	Proportion variable en classe et à distance	Proportion variable synchrone et asynchrone
À distance	L'étudiant doit participer à un ensemble d'activités de formation <i>uniquement à distance</i> . Synonymes : FAD, enseignement à distance, télé-enseignement, cours par correspondance, formation en ligne	À distance	Asynchrone Synchrone
			Mixte
Comodal, Hyflex, bi-modal, hybride synchrone, multimodal	Les cours combinent simultanément les modes en présence et à distance où l'étudiant participe à un ensemble d'activité de formation dans un espace physique ou à distance.	En classe et à distance	Synchrone et asynchrone

Le mode de formation 1 (« En présence ») est, sans aucun doute, le plus traditionnel et le plus connu; on y retrouve deux déclinaisons possibles en fonction des différentes technologies numériques pouvant être utilisées pour médiatiser les activités de formation et faisant l'objet du tableau 5.3. La première correspond aux cours dit « en présence enrichie », qui invite les étudiants à réaliser des activités d'apprentissage ou des travaux impliquant les technologies pendant ou en plus du temps passé en classe (p. ex. visionner des vidéos, lire des textes, prendre part à une discussion dans un forum,

participer à une séance questions-réponses par visioconférence avec l'enseignant, etc.). Comme son nom peut l'indiquer, la classe inversée constitue une déclinaison du mode 1, soit la « présence enrichie ». Cette association repose sur le fait que les étudiants sont obligés de réaliser des activités à distance, avant ou après leur retour en classe, sans que le temps en classe ne soit réduit.

Tableau 5.3 Déclinaisons du mode de formation 1
En présence

Dimensions		Déclinaisons	Caractéristiques
Espace	Temps		
Hors classe	Synchrone	Présence enrichie	L'étudiant doit réaliser une partie des activités de FAD (synchrone ou asynchrone) ou en ligne, et ce, <i>sans changement au temps de présence</i> dans l'espace pédagogique physique (classe, laboratoire, etc.).
	Asynchrone		Synonymes : présentiel combiné, enrichi ou augmenté, classe inversée
En classe	Synchrone	Présence avec extension	L'étudiant a l'obligation d'être présent dans un ou des espaces physiques connectés (classe, local, etc.) à l'espace pédagogique physique principal (classe, laboratoire, etc.). Synonymes : téléprésence, salle à salle, vidéo/visioconférence, multisites, classe avec extension en ligne

Une deuxième déclinaison du mode 1 est la « présence avec extension », dans laquelle les étudiants sont obligés de se présenter dans une salle connectée à un espace pédagogique principal. Dans les faits, ces étudiants participent à distance à l'espace pédagogique principal, mais doivent quand même se présenter dans un lieu physique. Selon les établissements, on parle alors de cours par vidéo/visioconférence, délocalisé ou encore de cours « de salle à salle ». Ce type de cours est notamment mis en œuvre lorsqu'une cohorte est trop importante pour un espace donné ou offert ou encore lorsque l'établissement compte plusieurs sites. Il faut sans doute souligner ici que, si l'on permet aux étudiants de participer au cours à partir de l'endroit qui leur convient (domicile, milieu de travail, etc.) par le biais d'une technologie appropriée – au lieu de se déplacer dans un endroit physique déterminé et imposé –, ils participent alors à un cours que l'on classe habituellement dans le mode de formation 4, soit le mode « Comodal ». La

nuance entre ces deux déclinaisons est mince mais fondamentale pour les étudiants, puisque la présence avec extension implique une obligation de déplacement.

Tel que le montre le tableau 5.2, l'élément clé qui permet de distinguer les modes de formation 1 (« En présence ») et 2 (« Hybride ») repose sur le nombre d'heures de présence obligatoire en classe. Lorsque ce nombre d'heures est modifié au profit d'activités de formation dispensées uniquement à distance, la formation passe du mode 1 au mode 2. Par exemple, dans un cours universitaire de trois crédits, 15 séances de trois heures en classe et six heures hebdomadaires d'étude ou de travaux sont généralement prévues. Dès que le nombre d'heures prévues en classe diminue au profit d'activités offertes en FAD (raccourcissement des séances, semaine sans séance en classe, etc.), le cours passe graduellement au mode 2. Dans ce mode, il n'est pas possible de caractériser une ou quelques déclinaisons ou variantes, étant donné qu'il existe une infinité de variations possibles selon les proportions de temps d'apprentissage en classe et à distance, synchrone ou asynchrone.

Dans le mode de formation de type 3 (« À distance »), les étudiants réalisent l'ensemble des activités éloignés de leur enseignant et, la plupart du temps, de leurs pairs. Ils étudient dans l'endroit qu'ils préfèrent, cependant, il peut arriver que, dans le cadre d'évaluations, les étudiants soient appelés à se déplacer dans un lieu prescrit. En effet, il n'est pas exceptionnel qu'au sein de plusieurs établissements, même ceux qui offrent tous leurs cours uniquement à distance, les étudiants doivent se présenter dans des lieux déterminés pour réaliser des examens sous surveillance. Cette manière de faire permet de vérifier l'identité des étudiants et ainsi de conférer une sorte de garantie, ou de crédibilité accrue, concernant les résultats des étudiants.

Tel que présenté dans le tableau 5.4, trois déclinaisons sont associées au mode de formation 4 (« À distance »). La première, « asynchrone », est celle où les étudiants cheminent à leur propre rythme dans les activités de formation en fonction d'un calendrier établi. Bien qu'ils soient de moins en moins fréquents, les cours par correspondance représentent un bon exemple de cours asynchrones. De même, des cours accessibles en ligne peuvent être entièrement asynchrones, c'est-à-dire accessibles en tout temps, avec des communications s'effectuant en différé majoritairement par courriel. La deuxième déclinaison du mode « distance » regroupe les cours dits « synchrones » où les étudiants et leurs enseignants sont conviés à des

rencontres à des moments prédéterminés et où des outils de communication synchrone (visioconférence, audioconférence, téléphone, etc.) sont utilisés. Finalement les cours dits « mixtes » sont ceux où les étudiants doivent réaliser des activités alternativement « asynchrones » et « synchrones ». L'appellation « mixte » est une traduction utilisée fréquemment du terme anglais « blended » pour lequel existe parfois dans cette langue une distinction avec le mode de formation « hybride ».

Tableau 5.4 Déclinaisons du mode de formation 2
À distance

Déclinaisons	Caractéristiques
À distance asynchrone	L'étudiant doit participer en fonction de son rythme à un ensemble d'activités de FAD. Synonymes : cours autoportant, cours en ligne ou à distance
À distance synchrone	En fonction d'un horaire établi, l'étudiant se connecte à un espace pédagogique physique ou en ligne pour participer à un ensemble d'activités de formation. Synonymes : salles avec extension en ligne, cours en ligne ou à distance
À distance mixte	L'étudiant doit réaliser, dans une proportion variable, des activités de FAD, et ce, selon des modalités synchrones et asynchrones. Synonymes : hybride en ligne, blended learning, cours en ligne ou à distance En fonction d'un horaire établi, l'étudiant se connecte à un espace pédagogique physique ou en ligne pour participer à un ensemble d'activités de formation. Synonymes : salles avec extension en ligne, cours en ligne ou à distance

Comme le mentionne Collin (2021), la formation simultanée, ou comodale, existe depuis les années 1990 et depuis lors son implantation dans les établissements d'enseignement n'a cessé de croître. Différentes formules et variantes s'y structurent. Aussi est-il probable qu'au fil du temps de nouvelles formes d'organisation pourront se mettre en place. Étant donné que les étudiants peuvent suivre leurs cours en présence et à distance, les distinctions permettant de caractériser chacune des déclinaisons ne peuvent plus s'appuyer uniquement sur les dimensions spatiale ou temporelle (voir tableau 5.5). C'est pourquoi Lakhal et ses collègues (2021) proposent de tenir compte du degré de flexibilité offert aux étudiants en observant la possibilité de choisir entre des activités de formation en présence ou à distance. De plus, la possibilité de modifier ce choix pendant un cours peut aussi augmenter la flexibilité. Tel qu'on le constate dans le tableau 5.5, c'est

à ce genre de situations auxquelles peuvent être confrontés les étudiants lorsqu'ils suivent un cours en mode comodal « avec contraintes ». Finalement, lorsqu'ils peuvent suivre leur cours en présence ou à distance de manière synchrone ou asynchrone, ils jouissent d'une flexibilité totale; ce type de cours sera alors qualifié de « flexible », au sens où l'entend Beatty (2020).

Tableau 5.5 **Déclinaisons du mode de formation 3**
Comodal

Dimensions		Déclinaisons	Caractéristiques
Espace	Temps		
En classe et à distance	Synchrone et asynchrone	Comodal avec contraintes	L'étudiant peut : devoir choisir ou se voir imposer la réalisation des activités de formation en présence ou à distance; devoir réaliser uniquement des activités de FAD synchrone devoir ou non changer de mode en cours de formation. Synonyme : bimodal
		Comodal sans contraintes ou Flexible	Combinant simultanément les modes 1 (« En présence ») et 3 (« À distance », synchrone et asynchrone), l'étudiant participe à un ensemble d'activités de formation dans un espace physique ou à distance. Il peut changer de mode à tout moment selon sa préférence et sans diminution de la qualité de la formation. Synonyme : HyFlex

Nous venons de présenter une proposition de typologie qui, en s'appuyant sur les dimensions spatiales et temporelles associées aux cours offerts dans les établissements d'enseignement supérieur, permet de distinguer et de classer les différents types de cours selon quatre principaux modes de formation. Le tableau-synthèse 5.6 en identifie les différentes déclinaisons qui, à notre avis, illustrent les diverses pratiques de formation que l'on peut retrouver dans l'enseignement supérieur au Québec et qui, pour diverses raisons contextuelles, prennent différentes appellations.

Tableau 5.6 Les modes de formation et leurs déclinaisons

Modes de formations				Déclinaisons	
<i>Appellations</i>	<i>Caractéristiques</i>	<i>Espace</i>	<i>Temps</i>	<i>Appellations</i>	<i>Caractéristiques</i>
En présence	Les cours ont lieu en face-à-face (classe, amphithéâtre, etc.), même si partie des activités de formation peuvent se réaliser en dehors de cet espace physique (travaux, devoirs, leçons, etc.) L'étudiant doit être présent dans un espace pédagogique physique (classe, laboratoire, etc.).	Hors classe	Synchrone Asynchrone	Présence enrichie	L'étudiant doit réaliser une partie des activités de FAD (synchrone ou asynchrone) ou en ligne, et ce, sans changement au temps de présence dans l'espace pédagogique physique (classe, laboratoire, etc.).
Hybride	Une partie des cours à lieu en présence et une autre à distance, selon une proportion prédéterminée. L'étudiant doit participer à un ensemble d'activités de formation dans un espace physique (classe, laboratoire, etc.) et à distance.	Proportion variable en classe et à distance	Proportion variable synchrone et asynchrone	s. o.	Présence avec extension
À distance	Les cours ont lieu à distance de manière synchrone ou asynchrone. L'étudiant doit	À distance	Asynchrone	Distance asynchrone	L'étudiant doit participer en fonction de son rythme à un ensemble d'activités de FAD.

Tableau 5.6 Les modes de formation et leurs déclinaisons (suite)

<i>Appellations</i>	<i>Caractéristiques</i>	<i>Espace</i>	<i>Temps</i>	<i>Appellations</i>	<i>Caractéristiques</i>
	participer à un ensemble d'activités de formation à distance.		Synchrone	Distance synchrone	En fonction d'un horaire établi, l'étudiant se connecte à un espace pédagogique physique ou en ligne pour participer à un ensemble d'activités de formation.
			Mixte	Distance mixte	L'étudiant doit réaliser, dans une proportion variable, des activités de FAD, et ce, selon des modalités synchrones et asynchrones.
Comodal	Les cours combinent simultanément les modes en présence et à distance. L'étudiant doit choisir s'il participe à un ensemble d'activité de formation dans un espace physique ou à distance.	En classe et à distance	Synchrone et asynchrone	Comodal avec contraintes	L'étudiant peut : devoir choisir ou se voir imposer la réalisation des activités de formation en présence ou à distance; devoir réaliser uniquement des activités de FAD synchrone il peut changer ou non de mode en cours de formation.
				Flexible	Combinant simultanément les modes 1 (« En présence ») et 3 (« À distance », synchrone et asynchrone), l'étudiant participe à un ensemble d'activités de formation dans un espace physique ou à distance. Il peut changer de mode à tout moment selon sa préférence et sans diminution de la qualité de la formation.

2 Avantages et limites des modes de formation

Si la typologie proposée des modes de formation peut être intéressante pour les chercheurs, elle l'est surtout pour les praticiens dans le domaine de l'éducation. À partir de la terminologie proposée – qui, nous l'espérons, deviendra éventuellement commune à tous –, nous réalisons ici une analyse des informations permettant aux acteurs concernés de prendre connaissance des avantages que présentent les différents modes de formation. Nous nous adressons ainsi aussi bien aux apprenants qui ont à choisir leurs activités d'apprentissage, qu'aux enseignants qui doivent développer et encadrer des cours et qu'aux administrateurs d'établissements qui sont amenés à guider la mise en place des cours et des programmes d'études. Nous adoptons, pour ce faire, la perspective de conseillers pédagogiques ou technopédagogiques, qui sont appelés à dispenser de tels conseils et recommandations à ces différents acteurs.

Sur le plan méthodologique, la réalisation de ce travail de synthèse constitue un défi, puisque peu de documentation scientifique porte spécifiquement sur les différents modes de formation. Bien qu'il existe un ensemble de documents vantant les mérites et avantages de la FAD ou qui en dénoncent ses faiblesses, notamment par rapport aux cours en présence, il n'en demeure pas moins qu'entre les deux extrêmes, d'autres modes de formation existent, dont les points forts et faibles font rarement l'objet d'études ou de comparaisons. Pour y arriver, nous sommes partis des différents ouvrages, articles et même de documents institutionnels qui nous ont semblé permettre de mener à bien cet exercice de caractérisation. Par la suite, nous avons comparé les caractéristiques soulevées par les différents auteurs à propos de tel ou tel mode de formation et cherché à voir si les avantages identifiés par ceux-ci pouvaient éventuellement s'appliquer aux autres modes de formation. Dans la poursuite de ce chapitre seront présentés les principaux constats au sujet des modes de formation suivants :

1. en présence;
2. hybride;
3. à distance : asynchrone (A), synchrone (S), mixte (M);
4. comodal.

3 Avantages et limites pour les apprenants et les enseignants

Nous avons regroupé, comme nous le verrons dans le prochain tableau, les avantages pour les apprenants et les enseignants des différents modes de formation selon quatre dimensions : flexibilité temporelle, technologies numériques, multidirectionnalité des échanges et développement de l'autonomie.

Tableau 5.7 Avantages et limites des modes de formation pour les apprenants et les enseignants selon les modes de formation

Dimensions		Modes de formation					
		Présence	Hybride	À distance			Comodal
				A	S	M	
Flexibilité	temporelle	+	++	+++	+	++	+
	spatiale	+	+	+++	+++	+++	+++
Utilisation des technologies numériques	opportunité de formation	+	++	++	+++	+++	++
	frustration à leur égard	S. O.	+	+	++	++	++
Multidirectionnalité des échanges		+	++	+++	+	++	++
Développement de l'autonomie		S. O.	+	+++	+	++	+

3.1 Flexibilité temporelle et spatiale

Les principaux avantages de la FAD par rapport à d'autres modes de formation sont l'accessibilité et la flexibilité. Traditionnellement, la FAD vise à permettre aux étudiants ne pouvant pas se déplacer dans les lieux d'éducation de se former depuis le lieu qui leur convient. Cette accessibilité spatiale est particulièrement pertinente pour les étudiants vivant loin des établissements d'enseignement ou devant composer avec certaines contraintes (obligations familiales et professionnelles, maladie, handicap, etc.). Il en va de même pour les enseignants qui peuvent dispenser des cours à distance sans avoir à se déplacer. Cette flexibilité spatiale se retrouve également dans les cours comodaux, qui sont considérés comme ceux où le degré de flexibilité est le plus grand selon Lakhali et ses collègues (2021) et qui correspondent aux cours dits « flexibles » (*Hyflex*) mis en avant par Beatty (2019 et 2020). Dans ce cas, comme nous l'avons déjà évoqué, les étudiants peuvent suivre les cours en présence, à distance synchrone ou à distance asynchrone.

Pour le comodal, en plus de la flexibilité spatiale, les activités relevant de la FAD asynchrone améliorent aussi la flexibilité temporelle pour les étudiants et leurs enseignants (Base, 2015; BSE, s.d.). Cette flexibilité est aussi augmentée par la mise à disposition, en tout temps, du matériel d'apprentissage (documents, vidéos, etc.), ce qui peut faciliter la conciliation travail-famille-études (Loisier, 2013; Marchand, 2001b). Ce mode de formation est particulièrement prisé par les apprenants adultes ayant un agenda chargé. Lorsque le mode comodal est déployé selon l'approche flexible (Beatty, 2020), cette flexibilité temporelle est offerte aux apprenants, mais pas aux enseignants, car ils doivent dispenser leurs cours en classe en fonction de l'horaire prévu.

Les modes de formation qui comprennent des activités synchrones offrent une certaine flexibilité, mais imposent des contraintes d'horaire (Bates, 2015; BSE, s. d.; Loisier, 2013; Marchand *et al.*, 2002) et, par le fait même, un rythme d'apprentissage prescrit (Dessaint et Belcourt, 1995; Moore et Kearsley, 2005; Simonson *et al.*, 2003). *A contrario*, le mode « En présence », possède ces deux limites, spatiale et temporelle, puisqu'il implique une rencontre dans un lieu physique en fonction d'un horaire prédéterminé.

3.2 Utilisation des technologies numériques

Tel que le souligne Marchand (2001b), l'utilisation des technologies numériques dans un contexte de formation – en classe ou à distance – permet d'apprivoiser des technologies présentant des fonctionnalités autres que récréatives. Les apprivoiser peut paraître aisé pour certains apprenants ou enseignants, mais peut constituer un véritable défi pour d'autres. Certes, la formation en présence peut intégrer l'utilisation des technologies numériques, toutefois, les apprentissages liés à l'utilisation des technologies s'accroissent davantage dans les modes impliquant l'utilisation de plateformes de gestion des apprentissages ou de visioconférence, voire des deux (BSE, s. d.; Lakhali *et al.*, 2015).

Le fait d'intégrer des technologies et des ressources numériques impliquerait, la plupart du temps, une formation continue des enseignants en vue de développer certaines habiletés techniques et pédagogiques (Marchand, 2001b). Cela peut alors constituer une occasion d'apprentissage avec les technologies numériques pour les apprenants et une opportunité de développement professionnel pour les enseignants. Ces apprentissages liés à l'utilisation d'outils technologiques peuvent être potentiellement

transférés dans des usages professionnels et personnels. Il est à signaler que tout nouvel apprentissage peut susciter et causer une résistance au changement de la part d'apprenants et d'enseignants (particulièrement ceux qui ont des compétences technologiques plus faibles). Finalement, pour certains types de formation qui s'appuient sur beaucoup d'outils technologiques, il faut tenir compte du fait que certains problèmes, ou même des limites techniques, peuvent être source de frustrations chez leurs utilisateurs (BSE, s. d.).

3.3 Multidirectionnalité des communications

Dans le mode de formation « En présence », selon la planification des apprentissages prévue par l'enseignant, les apprenants peuvent être invités à prendre part à des échanges multidirectionnels. Ces échanges peuvent s'effectuer avec leurs enseignants, leurs pairs, leurs coéquipiers, leurs collègues, etc. (Dabbagh et Bannan-Ritland, 2006). L'intégration d'outils de communication synchrone (clavardage, visioconférence, etc.) et asynchrone (forum, courriel, etc.) permet alors de stimuler la communication et la collaboration des apprenants au processus éducatif (Loisier, 2011). Les interactions ayant lieu en temps réel, les cours en FAD utilisant des outils de communication synchrone favorisent la préservation d'une certaine approche magistrale (Loisier, 2013) et facilitent le contact, à la fois entre les pairs, ou les apprenants, et l'enseignant (Dessaint et Belcourt, 1995; Fadde et Vue, 2014; Finkelstein, 2006; Loisier, 2011). De plus, les différents outils mis à disposition soutiennent le développement des habiletés en communication, notamment en communication écrite, principalement pratiquée dans les échanges entre apprenants (Kim, 2011).

Il est à noter que la communication bidirectionnelle et multidirectionnelle est essentielle dans des cours en présence où plus d'un lieu physique de formation est connecté (Kim, 2011; Lakhal *et al.*, 2015). C'est le cas aussi dans le mode de formation comodal. Dans les faits, il est nécessaire de pallier l'absence physique du formateur avec le groupe (Kim, 2011). Par ailleurs, le foisonnement d'échanges suscité peut nécessiter l'utilisation de règles de conduite (Collin, 2021) ou nétiquette. Dans le même sens, en ce qui concerne les échanges entre les apprenants et leur enseignant relevant de l'accompagnement, il s'avère parfois nécessaire de fournir aux apprenants des informations à propos des délais de réponse et de rétroaction, car l'immédiateté des échanges permise par les outils de communication peut créer des attentes irréalistes à l'égard des enseignants qui les encadrent (Loisier, 2013; Marchand, 2001a).

3.4 Développement de l'autonomie

Apprendre à distance de manière asynchrone nécessite et stimule le développement de l'autonomie des étudiants (BSE, s. d.; Lakhal *et al.*, 2015) et repose sur des habiletés d'autoformation et d'autogestion de l'apprentissage (BSE, s. d.; Loisier, 2013). Bien que les exigences en matière de développement de l'autonomie ne soient pas exclusives à la FAD asynchrone, elles demeurent une composante importante, voire essentielle de ce mode de formation. Les modes de formation où les apprenants doivent, seulement par moments, cheminer seuls, requièrent une certaine autonomie et permettent de développer davantage cette dernière. C'est le cas des modes hybride, à distance synchrone, mixte et comodal.

4 Avantages et limites pour les apprenants

Le tableau 5.8 identifie et liste quelques avantages pour les apprenants des différents modes de formation; ils y sont regroupés selon quatre nouvelles dimensions : l'accessibilité, les coûts, la socialisation et la personnalisation.

Tableau 5.8 Avantages et limites propres aux apprenants selon les modes de formation

Dimensions		Modes de formation					
		<i>En présence</i>	<i>Hybride</i>	<i>À distance</i>			<i>Comodal</i>
Accessibilité	spatiotemporelle	s. o.	++	+++	++	++	++
	psychosociale	+	++	+++	++	++	++
Coûts	du transport	s. o.	+	+++	+++	+++	++
	du matériel didactique et technologique	++	+	+	+	+	+
Socialisation	Sentiment d'isolement	s. o.	+	+++	++	++	++
	Entraide et collaboration	+++	++	S. o.	+	+	++
	Désengagement	s. o.	+	+++	++	++	++
Personnalisation		+	+	++	+	++	++
Apprentissage de savoir-faire techniques		+++	++	+	+	+	+

4.1 Accessibilité

L'un des principaux avantages de la FAD par rapport aux autres modes de formation est l'accessibilité spatio-temporelle, spécialement en raison de la flexibilité qu'elle offre aux étudiants. Sous l'angle psychosocial, même si rien ne semble égaler les interactions en présence et leur vertu socialisante, il reste que la FAD, notamment en mode à distance asynchrone – donc en l'absence de contacts visuels –, peut se traduire par une diminution des différences sociales, raciales, ethniques, sexuelles, religieuses ou autres (BSE, s. d.; Deschênes et Maltais, 2006; FÉCQ, 2021) et ainsi peut permettre à des étudiants plus introvertis de se sentir à l'aise, notamment pour communiquer sans être vus (Masson, 1987).

4.2 Coûts

Les coûts répertoriés associés aux études sont divers : inscription, acquisition du matériel didactique, déplacements, équipement informatique, etc. Bien que, généralement, les coûts d'inscription à un cours, ou à une formation, varient peu selon le mode, le choix d'un mode plutôt qu'un autre peut néanmoins avoir des impacts économiques importants pour les apprenants. En effet, selon les distances à parcourir et la fréquence des déplacements, des coûts plus ou moins importants doivent être assumés pour se rendre au lieu de formation (Dessaint et Belcourt, 1995; Marchand *et al.*, 2002; Moore et Kearsley, 2005; Simonson *et al.*, 2003). Ces coûts représentent une limite de la formation en présence et, dans une proportion plus variable, de la formation en mode hybride. Ils peuvent toutefois demeurer minimes pour une formation en mode comodal, dépendamment des modalités utilisées par les apprenants pour suivre leur cours. Sous cet angle la FAD peut être avantageuse pour les étudiants comme pour les enseignants.

Toutefois, l'apprentissage à distance peut nécessiter l'achat d'appareils et d'outils technologiques personnels (CSE, 2015; Fadde et Vue, 2014) et l'abonnement à une connexion Internet adéquate. De fait, les cours qui reposent sur des technologies telles que les vidéos en continu (*streaming*), ou les plateformes de visioconférence, peuvent causer problème pour les apprenants qui ne bénéficient pas d'un accès Internet à large bande passante (FÉCQ, 2021; Marchand, 2001a; Québec, 2021). Les coûts d'équipement sont ainsi susceptibles d'être plus élevés à distance qu'en présence, même si du matériel est également requis en présence et que de plus en plus d'activités réalisées hors classe impliquent aussi d'être bien équipé (CSE, 2015).

4.3 Socialisation

Les interactions et le rôle socialisateur d'une formation suivie intégralement ou partiellement en présence constituent sa principale force, en ce sens qu'ils permettent de briser l'isolement parfois ressenti par les apprenants à distance et de mieux favoriser l'entraide. Comme l'indique Loisier (2013), les étudiants qui éprouvent un fort besoin de liens sociaux auront tendance à choisir un établissement d'enseignement offrant des cours en présence plutôt qu'à distance. De fait, la FAD ou le comodal peut alimenter un sentiment d'isolement chez les étudiants (Papi *et al.*, 2022; Cunningham, 2014; Marchand *et al.*, 2002). Comme le signale Bates (2015), la « distance » est parfois plus psychologique ou sociale que géographique; aussi, une faible présence ou un manque d'interactions sociales peut donner aux étudiants l'impression que les cours sont impersonnels (Bates, 2015; Fadde et Vue, 2014; Papi *et al.*, 2022).

Pour leur part, les modes de formation hybride, à distance et comodal, qui proposent des interactions synchrones par le biais d'un système de visioconférence, peuvent contribuer à assouvir ces besoins des apprenants en ce qui a trait à l'interaction et à la socialisation, de même qu'à alimenter leur sentiment d'appartenance à un groupe (Lakhal *et al.*, 2015; Loisier, 2013). En effet, les moyens de communication permettent d'encourager les échanges, l'entraide et la collaboration entre pairs. Par ailleurs, la communication peut sembler moins « fluide » et « naturelle » si elle est uniquement asynchrone, mais elle peut malgré tout répondre aux besoins d'interactions sociales, notamment chez des apprenants plus introvertis, qui éprouveront moins d'anxiété à communiquer de manière asynchrone (Gudykunst, 1995). Il n'en reste pas moins qu'il est parfois difficile de faire interagir les apprenants à distance (Papi *et al.*, 2017), que la FAD peut ainsi entraîner une diminution de la motivation intrinsèque et, par le fait même, de l'engagement dans la formation et donc de la réussite (Means et Neisler, 2021).

4.4 Personnalisation

Dans un cours, la personnalisation se situe à différents niveaux. La *Grille d'évaluation de l'ouverture d'un environnement éducatif* ou GEODE (Jézégou, 2010b) propose des composantes d'ouverture, voire de personnalisation des cours en présence ou hybrides, telles que la capacité de choisir ses propres cibles d'apprentissage (objectifs, compétences, etc.) ou sa manière de travailler (seul ou en équipe, etc.). Il semblerait plus aisé pour un apprenant de poser des questions à son enseignant et d'obtenir des réponses

personnalisées dans le cadre de cours en présence (potentiellement inclus dans un dispositif hybride). Cependant, l'unité de temps, de lieu et d'action permet alors difficilement aux étudiants de personnaliser, d'une part, leur démarche d'apprentissage en fonction de leurs ambitions, de leurs goûts personnels (Dessaint et Belcourt, 1995) ou encore de leur rythme d'études et, d'autre part, leurs méthodes d'apprentissage.

Comme le souligne Loisier (2013), les modes en FAD ou en comodal favorisent une plus grande personnalisation, et ce, particulièrement pour les parcours d'apprentissage, qui peuvent être conçus en fonction des besoins et des centres d'intérêt des apprenants. De plus, les cours à distance asynchrones, conçus en petites unités de formation, sont propices à la personnalisation du rythme d'apprentissage en fonction des difficultés, contraintes et disponibilités des apprenants.

Le mode de formation comodal, lorsqu'il est proposé avec le plus grand degré de flexibilité (Lakhal *et al.*, 2021), répond également au besoin de cheminer au rythme souhaité, tout en offrant un autre élément de personnalisation : la possibilité de suivre le mode de formation jugé le plus adapté à ses désirs ou contraintes temporelles et géographiques (Beatty, 2010). Toutefois, comme c'est le cas des modes de formation en présence et hybride, cette personnalisation peut être réduite sur le plan pédagogique lorsque les activités synchrones proposées n'offrent pas un grand degré d'ouverture et lorsque la planification prend plus en compte les étudiants qui suivent le cours en face-à-face que ceux qui le suivent à distance.

4.5 Apprentissage de savoir-faire techniques

Le mode de formation en présence et l'utilisation des moments de rencontre dans le mode de formation hybride facilitent l'apprentissage de savoir-faire techniques, en plus de répondre notamment aux styles d'apprentissages plus « tactiles » des apprenants (CSE, 2015). À l'inverse, dans le mode à distance, ou encore les moments à distance du mode comodal, les travaux pratiques, notamment en ateliers ou en laboratoires, ou les activités qui impliquent un aspect affectif ou empathique, sont plus difficiles à réaliser (Albéro, 2011; Bowen, 2013).

5 Avantages et limites pour les enseignants

Le tableau 5.9, permet d'identifier des avantages pour les enseignants en fonction des différents modes de formation. Ces avantages sont regroupés ici au sein de dimensions, soit : la scénarisation pédagogique, les habiletés

à gérer les échanges, l'accompagnement et le soutien des apprenants et enfin une redéfinition du rôle d'enseignant.

Tableau 5.9 Avantages et limites propres aux enseignants selon les modes de formation

Dimensions		Modes de formation					
		<i>En présence</i>	<i>Hybride</i>	<i>À distance</i>			<i>Comodal</i>
				A	S	M	
Scénarisation pédagogique	Nécessité du design pédagogique	+	++	+++	++	+++	+++
	Adaptation au passage à la FAD	s. o.	++	+++	++	+++	+++
	Collaboration et coopération	++	++	+	++	++	+
	Interactivité	+	++	++	++	+++	+
	Diversification pédagogique	+	++	++	++	+++	++
Habilités nécessaires à la gestion des échanges		+++	++	+	++	++	+++
Accompagnement et soutien des apprenants	Importance	+	++	+++	++	++	+++
	Nécessité de la proactivité	+	++	+++	+++	+++	+++
	Gestion des suivis	++	++	+	++	++	+
Redéfinition du rôle d'enseignant		s. o.	+	+++	+	++	+++

5.1 Scénarisation pédagogique

Quel que soit le mode privilégié, concevoir un cours, ou une formation, amène les enseignants à tenir compte de quelques éléments associés à la scénarisation pédagogique; en outre, une réflexion portant sur le design pédagogique est fondamentale pour concevoir un cours à distance. L'une des erreurs les plus fréquentes dans le passage d'un cours en présence à un cours en FAD (asynchrone, synchrone, mixte ou comodal) est de penser qu'il s'agit de reproduire ce qui se fait dans les cours en présence (Finkelstein, 2006; Hofmann, 2004). Or, il est impossible d'enseigner en ligne comme en présence, c'est-à-dire sur la base d'une scénarisation sommaire qu'on ajuste en cours de route. À distance, une scénarisation pédagogique préalable permet de prévoir les activités, leur enchaînement, les technologies et

ressources numériques adaptées, etc. Cette scénarisation augmente la charge de travail liée à la conception, à la préparation et à la médiatisation du matériel didactique (Laflamme, 2015; Marchand, 2001a). Malgré sa lourdeur, cette planification rigoureuse est de mise afin de réaliser des choix pédagogiques, technologiques et organisationnels pertinents dans le cadre de la formation à distance (Audet, 2012) ou comodale (Gérin-Lajoie *et al.*, 2022). Bien qu'il puisse paraître plus aisé de faire passer un cours en présence vers le mode hybride, à distance synchrone ou comodal, que vers le mode à distance asynchrone, il n'en demeure pas moins nécessaire de faire des choix pédagogiques, technologiques et organisationnels, ce qui implique un temps de conception important.

À la différence des modes de formation en présence et hybride, dans les modes à distance et comodal, il est moins aisé de faire travailler les étudiants de manière collaborative ou coopérative; il devient ainsi nécessaire de baliser ce genre de travail et de s'assurer que les étudiants aient accès aux outils et aux ressources nécessaires. De fait, dans tous les modes, des outils numériques favorisant l'interaction peuvent faciliter la construction des savoirs et le travail collaboratif (Finkelstein, 2006; Loisier, 2011; Marchand *et al.*, 2002). Même s'il n'en demeure pas moins que le mode à distance asynchrone semble mieux convenir à l'enseignement individuel (Des-saint et Belcourt, 1995).

Sur le plan pédagogique, les outils numériques permettent de créer des situations, ou un environnement d'apprentissage, qui peuvent se révéler très riches et offrir de multiples possibilités pédagogiques à explorer et à exploiter, notamment en vue de personnaliser les situations d'apprentissage en tenant compte des réalités et des besoins des étudiants. Tous les modes de formation peuvent mettre à profit des outils numériques à différentes échelles afin de diffuser des contenus et de varier les stratégies pédagogiques utilisées, voire de diversifier les approches d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les processus d'évaluation des apprentissages, que (Bertrand, 2010; Loisier, 2013; Marchand, 2001b).

Il semble toutefois que les modes en présence, hybride, à distance (synchrone et mixte) et comodal autorisent le maintien d'une approche plus magistrale, axée sur la présentation de contenus, qu'une approche à distance asynchrone. Il apparaît que les modes de formation hybride et à distance mixte, parce qu'ils impliquent des technologies numériques, favorisent une plus grande interactivité avec le matériel et le contenu du cours (Fadde et Vue, 2014), tout en permettant aux apprenants d'avancer à leur

rythme. Les modes de formation hybrides de même qu'à distance synchrones et mixtes conviennent davantage pour l'enseignement en groupe (par exemple pour des séminaires) et l'enseignement coopératif (Dessaint et Belcourt, 1995). De plus, le mode de formation hybride favoriserait à la fois l'optimisation du temps passé en classe par les apprenants et du temps consacré au travail individuel ou collectif (Lakhal *et al.*, 2015).

5.2 Habiletés nécessaires à la gestion des échanges

Enseigner, c'est échanger, interagir, animer et gérer les communications entre les acteurs impliqués. Dans les déclinaisons de la FAD et du comodal, l'animation et la gestion se déroulent dans un contexte distinct de celui de la classe, en plus de reposer sur des outils de communication différents. Un tout autre ensemble d'habiletés de gestion des échanges et des communications doit donc être maîtrisé par un enseignant.

5.3 Accompagnement et soutien des apprenants

Si l'accompagnement et le soutien des apprenants doivent se déployer dans tous les modes de formation, ils deviennent incontournables dans les modes de formation à distance et comodal (Wion et Gagné, 2008; Audran et Papi, 2022). Leur importance s'explique par la nécessité de créer un nouveau type de présence (Jézégou, 2010a) ou de favoriser une plus grande proximité (Brassard et Deutsch, 2014; Paquelin, 2011), et ce, afin de faciliter l'apprentissage (Glikman, 2002), de réduire l'abandon (Papi et Sauvé, 2021) ou de développer l'autonomie des étudiants (Verzat, 2010).

Il peut sembler plus efficace, à un apprenant, de poser une question et d'obtenir rapidement une réponse en présence. Il peut être aussi «plus naturel» pour un enseignant de surveiller la progression des apprentissages. Cette fluidité de part et d'autre est susceptible d'être affectée par le passage à distance d'une partie des apprentissages. Toutefois, les FAD synchrone et mixte facilitent davantage l'accompagnement des étudiants (Finkelstein, 2006).

Pour un enseignant, accompagner des apprenants à distance, c'est être réactif à leurs besoins, mais également être proactif (Quintin, 2007) afin de maintenir leur motivation et leur engagement, tout en contrant un éventuel sentiment d'isolement. Soutenir les apprenants, c'est aussi assurer un suivi de leurs apprentissages; il appert cependant qu'en FAD synchrone, une trop grande proactivité peut inciter les apprenants à adopter une attitude passive (Dessaint et Belcourt, 1995; Moore et Kearsley, 2005).

5.4 Redéfinition du rôle d'enseignant

Dans tous les modes de formation, l'intégration de diverses activités de FAD nécessite une modernisation, voire une redéfinition du rôle d'enseignant (Marchand, 2001b). Tel que l'affirme Audet (2012), inciter à « placer l'apprenant au centre de l'apprentissage, c'est supposer qu'il n'y est pas encore vraiment et que c'est plutôt l'enseignant qui joue jusqu'ici le premier rôle » (p. 12). Étant donné la plus grande disponibilité des ressources et des informations qui représentent les contenus des cours, l'enseignant doit revoir ses façons de faire, notamment faire évoluer son rôle vers l'exercice de fonctions d'accompagnement et d'animation pédagogique (Audet, 2012). De manière idoine, enseigner en ligne implique d'aider les apprenants non seulement sur le plan pédagogique – par exemple pour soutenir le travail collaboratif –, mais aussi sur les plans administratif et technologique (Dabbagh et Bannan-Ritland, 2006). L'enseignant doit même en arriver à développer une compréhension systémique de son cours dans l'établissement où il est offert (Dabbagh et Bannan-Ritland, 2006).

En somme, le rôle de l'enseignant, même s'il diffère en partie de celui qu'on lui connaissait autrefois, est toujours primordial dans la réussite des apprenants (Hofmann, 2004). Si l'on convient que l'ajout d'activités en ligne à réaliser en dehors de la classe entraîne une faible redéfinition du rôle d'enseignant – principalement du fait que cette action occasionne essentiellement des changements de pratiques (Verquin et Daguet, 2016) –, en contexte de formation hybride, ce rôle consistera à accompagner les démarches d'apprentissage des étudiants même en dehors de la classe. Ce changement est accentué en FAD, surtout en mode asynchrone, mais également comodal (Gérin-Lajoie *et al.*, 2022).

6 Avantages et limites pour les enseignants et en plus pour les établissements

Notre analyse, dont rend compte le tableau 5.10, nous a permis d'identifier d'autres avantages pour les enseignants et pour les établissements en fonction des différents modes de formation. Ces avantages peuvent être regroupés.

Tableau 5.10 Avantages et limites propres aux enseignants et aux établissements selon les modes de formation

Dimensions		Modes de formation					
		<i>En présence</i>	<i>Hybride</i>	<i>À distance</i>			<i>Comodal</i>
Enjeux de propriété intellectuelle et du droit d'auteur	Propriété intellectuelle	+	+	+++	+	+++	+++
	Droits d'auteur	+	++	++	+	++	++
Développement de matériel didactique	Temps de conception et de production	+	++	+++	++	+++	+++
	Coût de conception et de production	+	++	+++	++	+++	+++
	Uniformisation et qualité	+	++	+++	++	+++	+++
	Réutilisation du matériel existant	+	++	+++	++	+++	+++
	Développement de ressources électroniques libres (REL)	+	++	+++	++	+++	+++
	Utilisation de REL	+	++	+++	++	+++	+++
Préparation et diffusion de cours	Temps de préparation	+	++	+++	++	+++	+++
	Temps de diffusion	+++	++	+	++	++	+++
Accompagnement des enseignants	Accompagnement pédagogique	+	++	+++	++	+++	+++
	Médiatisation	+	++	+++	++	+++	+++
	Accompagnement technologique	+	++	+++	+++	+++	+++

6.1 Enjeux de propriété intellectuelle et du droit d'auteur

Dès qu'un enseignant utilise du matériel didactique provenant d'autrui, ce dernier est soumis aux lois et règlements nationaux qui régissent le droit d'auteur et la propriété intellectuelle. Son établissement doit s'assurer qu'il est informé au sujet de ces lois et règlements, et ce, peu importe le mode de formation mis en œuvre. Il va de soi que ces enjeux s'accroissent lors du passage à distance d'activités d'enseignement-apprentissage. De plus, dans tous les modes de formation, l'enseignant peut développer lui-même, ou en

collaboration avec des services de soutien technopédagogique, du matériel didactique (imprimé, audio, vidéo, site web, etc.). Il devient donc nécessaire qu'il s'entende avec son établissement concernant la propriété intellectuelle du matériel développé dans le cadre de ses tâches d'enseignement.

Ainsi, qu'il s'agisse d'encadrer l'utilisation du matériel didactique provenant d'autrui ou encore le développement de matériel par les enseignants, les établissements doivent établir certaines normes et règles de conduite afin de prévenir d'éventuels conflits ou poursuites (Simonson *et al.*, 2003).

6.2 Développement du matériel pédagogique

Développer un cours ou une formation selon les modes hybride, à distance et comodal, c'est reconnaître que les coûts et le temps de conception et de production du matériel didactique seront en général plus élevés qu'en contexte d'enseignement en présence (BSE, s. d.; Dessaint et Belcourt, 1995; Moore et Kearsley, 2005). En effet, le développement de matériel didactique numérique peut ajouter une charge de travail considérable aux enseignants, notamment lors de la phase de production de ce matériel (Fadde et Vue, 2014). Par contre, prendre le temps nécessaire permet d'améliorer la qualité du matériel didactique produit (BSE, s. d.) et d'en favoriser la réutilisation, par soi-même ou par d'autres enseignants (BSE, s. d.; Dessaint et Belcourt, 1995).

Le matériel didactique peut être développé à partir de ressources éducatives offertes en libre accès ou être conçu selon une orientation de développement de ressources éducatives libres ou d'objets d'apprentissage (BSE, s. d.), tous étant susceptibles d'être partagés et réutilisés par d'autres enseignants.

6.3 Préparation et diffusion de cours

Il est généralement reconnu que le fait de développer des cours et des formations selon les modes de formation hybride, à distance et comodal prend davantage de temps de préparation (Laflamme, 2015), surtout lors de la préparation d'activités à distance asynchrone. Cependant, au moment où il est offert, un cours à distance asynchrone décharge l'enseignant d'une grande partie du travail, puisqu'il n'a plus à transmettre les contenus de cours, mais uniquement à le mettre à jour et à accompagner les étudiants.

6.4 Accompagnement des enseignants

Dans l'ensemble des modes de formation, l'intégration de technologies et de ressources numériques implique une formation initiale et continue des enseignants en vue d'acquérir certaines habiletés techniques et pédagogiques (Marchand, 2001b). De plus, ce processus peut les amener à travailler en équipe et en collaboration avec des professionnels au cours des phases de conception et de production (médiatisation) (BSE, s. d.; Gérin-Lajoie et Papi, 2020). Cet accompagnement et ce soutien peuvent être apportés par des conseillers pédagogiques, des techniciens spécialisés, des mentors, etc. ou éventuellement par la participation à une communauté d'apprentissage.

7 Avantages et limites pour les établissements

Le tableau 5.11 permet d'identifier les avantages pour les établissements que représentent les différents modes de formation. Ces avantages ont pu être regroupés au sein de cinq dimensions, soit l'augmentation de la population étudiante, la modernisation de l'image des établissements, les coûts de développement associés aux différents modes de formation, la complexification de l'offre des services et les frais d'immobilisation.

Tableau 5.11 Avantages et limites propres aux établissements selon les modes de formation

Dimensions	Modes de formation					
	s	Hybride	À distance			Como- dal
			A	S	M	
Augmentation de la clientèle et démocratisation des savoirs	s. o.	+	+++	++	++	++
Modernisation de l'image institutionnelle	s. o.	+	++	++	++	++
Coûts de développement des cours	s. o.	+	+++	++	+++	+++
Complexification de l'offre de services	s. o.	+	+++	++	+++	+++
Frais d'immobilisation	+++	++	+	++	++	++

7.1 Augmentation des inscriptions étudiantes et démocratisation des savoirs

Tel que le souligne le CSE (2015), la croissance des besoins de formation, induite par le rehaussement des exigences concernant la scolarité, incite un fort bassin de population à s'intéresser à la FAD en tant que modalité d'enseignement. Comme on a pu le constater, l'épisode de pandémie de COVID-

19 a également permis à bon nombre d'étudiants et d'enseignants de la découvrir. La FAD et l'enseignement comodal permettent de s'adresser à de nouveaux apprenants, de valoriser l'expertise des enseignants au sein d'un établissement, ce dernier y trouvant, en outre, un moyen de se démarquer de deux manières : d'une part, en proposant des formations destinées à des groupes précis (Moore et Kearsley, 2005) et, de l'autre, en se positionnant dans différentes régions géographiques (BSE, s. d.), tant sur la scène locale que nationale et internationale (CSE, 2015). En revanche, parce qu'ils comportent des contraintes d'horaires ou de lieux, les modes de FAD synchrone, hybride et en présence attirent moins de nouveaux apprenants.

7.2 Modernisation de l'image institutionnelle

Dans tous les modes de formation, l'intégration de technologies numériques dans les cours permet aux établissements de moderniser leur image institutionnelle (BSE, s. d.; Marchand, 2001a). Cependant, ce mouvement peut provoquer une certaine résistance au changement au sein même de l'organisation (CHRS, 2011; Simonson *et al.*, 2003). De plus cette intégration technologique engage des investissements substantiels qui peuvent varier selon le choix des plateformes – existantes et adaptables (Moodle, etc.) ou à développer – et selon leur intégration ou non aux systèmes informatiques existants.

7.3 Coût de développement des cours

Le développement de cours et de programmes en FAD et en comodal occasionne une augmentation des coûts (Inglis, 2007) qui peut être attribuée à trois facteurs : la mobilisation de nouveaux acteurs, et donc la hausse de la masse salariale et des dépenses afférentes (Loisier, 2013); l'acquisition d'équipements technologiques (Dessaint et Belcourt, 1995; Marchand, 2001a; Moore et Kearsley, 2005) et, enfin, l'allongement du temps au cours duquel les enseignants et les professionnels seront mobilisés à développer des cours et des programmes. Toutefois, dans une perspective à moyen et long terme, il est possible de faire des économies d'échelle en prévoyant, d'une part, l'amortissement des investissements d'équipements informatiques (Deschênes et Maltais, 2006) – notamment pour l'acquisition de systèmes de diffusion de cours à distance tels les plateformes de gestion des apprentissages (LMS) et les logiciels spécialisés pour la production de matériel médiatique (Dessaint et Belcourt, 1995; Moore et Kearsley, 2005) – et, d'autre part, la réutilisation des ressources matérielles développées par les enseignants (Moore et Kearsley, 2005).

7.4 Complexification de l'offre de services

Pour un établissement, offrir des cours et des programmes en FAD et en comodal, c'est accepter que des apprenants ne fréquentent pas physiquement son campus ou ses édifices, même lorsqu'il comprend plusieurs sites. Par souci d'équité, il est donc nécessaire de veiller à ce que tous puissent obtenir des services de soutien personnel (orientation, bien-être psychologique, etc.), pédagogique (bibliothèque, gestion des études, etc.), administratif (inscription, carte d'identité, etc.) et technique (support technique, licences d'utilisation de logiciels, etc.) (Gérin-Lajoie *et al.*, 2022).

7.5 Frais d'immobilisation

La formation en personne implique nécessairement des frais liés à l'entretien des édifices afin de garder en bon état des salles de classe, des laboratoires et d'autres locaux. Ces frais peuvent augmenter si les cours sont offerts dans plus d'un site ou si le nombre d'étudiants implique des aménagements, des agrandissements, etc. De plus, la formation en personne nécessite une gestion des ratios du nombre d'apprenants par cours et d'accès aux locaux. Pour sa part, la formation hybride permet de diminuer ces frais d'immobilisation, cette diminution étant plus marquée dans les modes de FAD et comodal, puisque ces derniers désengorgent des salles de classe (Lakhali *et al.*, 2015), maximisent l'utilisation des locaux et contribuent à diminuer les dépenses de construction et d'entretien (Deschênes et Maltais, 2006). Ainsi, les gestionnaires peuvent en venir à repenser le rôle des salles de classe, des édifices et même des campus (Bates, 2015).

Conclusion

Il nous a semblé possible de distinguer quatre modes de formation, y compris tout un ensemble de déclinaisons, pour illustrer les différentes pratiques de formation que l'on retrouve dans les établissements de formation au Québec. Nous espérons que cette typologie permettra aux acteurs en éducation de se doter de repères et d'un langage commun plus simple afin d'échanger et de pousser les réflexions au sujet des différents facteurs qu'il convient de prendre en compte dans la mise en œuvre de ces modes de formation.

Concernant aussi bien un cours qu'un programme, chaque mode de formation implique des enjeux particuliers, notamment en ce qui a trait à la conception et à la médiatisation des contenus, à l'accompagnement des étudiants et à l'évaluation des apprentissages. Par ailleurs, nous espérons que la compréhension des offres de cours et le suivi des inscriptions dans les

établissements pourront être améliorés par le partage d'une typologie précise commune à tous. En effet, les étudiants y retrouveront des termes susceptibles de les aider dans leurs choix, alors que les institutions (établissements, ministère de l'Éducation, Statistique Canada et autres) pourront s'en inspirer afin de réaliser des portraits longitudinaux plus précis de l'attractivité et de l'évolution des types de formation, de même que pour croiser ces données avec celles notamment des travaux sur la persévérance et la réussite étudiante.

Par ailleurs, depuis la pandémie de COVID-19, tous les établissements, ainsi que les enseignants et les étudiants ont expérimenté certaines formes de FAD avec un bonheur relatif. En effet, les cours ayant dû passer à la FAD dans l'urgence n'ont pas toujours permis l'appropriation des approches nécessaires à la création d'une FAD de qualité. Alors que certains enseignants et étudiants ont pu constater que les interactions en personne leur manquaient terriblement, d'autres ont pu apprécier, voire trouver avantageuse (notamment en raison des économies en temps et en argent réalisées) la possibilité d'enseigner et d'étudier à domicile. Ces perceptions brièvement recueillies et décrites suffisent à illustrer, d'une part, les tensions qui se profilent désormais entre les besoins et les souhaits des différents acteurs et, d'autre part, les enjeux dont les établissements doivent tenir compte avec réalisme puisqu'ils n'ont pas nécessairement les moyens d'offrir tous les cours dans tous les modes de formation. Dès lors, la nécessité de faire des choix réfléchis s'impose de manière différenciée aux différents acteurs.

Les auteurs de ce chapitre désirent également alimenter les recherches et les réflexions en faisant ressortir les avantages et les limites de différents modes de formation, et ce, sans faire l'apologie de l'un aux dépens des autres, car, comme nous l'avons esquissé, tous les modes de formation présentent des intérêts. Il s'agit ici d'un exercice de comparaison pluridimensionnel des différents modes de formation recensés actuellement dans l'enseignement supérieur, entre le tout en présence et le tout à distance. Puisque la littérature issue de la recherche sur l'enseignement entièrement ou partiellement en présence ou à distance dans l'enseignement supérieur est bien trop vaste pour espérer en réaliser une présentation exhaustive, il est évident que d'autres critères de comparaison pourraient être retenus ou que ceux que nous avons proposés pourraient être envisagés différemment, selon le contexte ou la situation propre à un acteur ou à un établissement. Cependant, nous pensons avoir relevé les principales dimensions à prendre en compte. Aussi proposons nous au lecteur de compléter et d'enrichir cette

réflexion en fonction de ses connaissances, voire des choix qu'il est amené à faire, selon ses statuts et ses rôles.

Références

- Albéro, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : Cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(12), 11-21. [\[consulter\]](#)
- Audet, L. (2012). *Vingt-cinq ans d'apprentissage à distance au Canada francophone : Profil, bilan et perspectives*. [\[consulter\]](#)
- Audran, J. et Papi, C. (dir.). (2022). Accompagner en ligne et à distance, *Questions vives. Recherches en éducation*, (36). [\[consulter\]](#)
- Bates, A. W., Desbiens, B., Donovan, T., Martel, É., Mayer, D., Paul, R., Poulin, R. et Seaman, J. (2017). *Tracking Online and Distance Education in Canadian Universities and Colleges*. Canadian Digital Learning Research Association / Association canadienne de recherche sur la formation en ligne. [\[consulter\]](#)
- Bates, A. W. (2015). *L'enseignement à l'ère numérique. Des balises pour l'enseignement et l'apprentissage*. Tony Bates Associates Ltd.
- Beatty, B. (2010). *Four Fundamental Principles for HyFlex – The Pillars*. HyFlex World. [\[consulter\]](#)
- Beatty, B. (2019). *Hybrid-Flexible Course Design. Implementing Student-Directed Hybrid Classes*. EdTech Books. [\[consulter\]](#)
- Beatty, B. (2020, 2 décembre). How to Use the HyFlex Method to Teach Online and In Person at the Same Time. *Contact Nord*. [\[consulter\]](#)
- Bertrand, L. (2010). *Renouveler l'université. Pour un rapport au savoir adapté au XXI^e siècle*. Les Presses de l'Université Laval. [\[consulter\]](#)
- Bowen, W. G. (2013). *Academia Online : Musings (Some Unconventional)*. De Gruyter.
- Brassard, C. et Teutsch, P. (2014). Proposition de critères de proximité pour l'analyse des dispositifs de formation médiatisée. *Distances et médiations des savoirs*, 5. [\[consulter\]](#)
- BSE [Bureau de soutien à l'enseignement] (s. d.). *Pourquoi faire de la formation à distance ? Avantages et implications de la formation à distance*. Université Laval. [\[consulter\]](#)
- CHRS [Canada Human Resources and Skills Development]. (2011). *Innovative Practices Research Project. COHERE Report on Blended Learning*. CHRS. [\[consulter\]](#)
- Collin, S. (2021). *Introduction à l'enseignement comodal : Enjeux pédagogiques et technopédagogiques* [diaporama]. Chaire de recherche du Canada sur l'équité numérique en éducation. [\[consulter\]](#)
- Coswatt, S. (2014). *Updated E-Learning Definitions*. OLC Insights. [\[consulter\]](#)
- CSE [Conseil supérieur de l'éducation] (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises. Un potentiel à optimiser*. CSE. [\[consulter\]](#)

- Cunningham, U. (2014). Teaching the disembodied: Othering and activity systems in a blended synchronous learning situation. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(6), art. 149618. [\[consulter\]](#)
- Dabbagh, N. et Bannan-Ritland, B. (2006). *Online Learning. Concepts, Strategies, and Application*. Pearson, Merrill et Prentice Hall.
- Deschênes, A.-J. et Maltais, M. (2006). *Formation à distance et accessibilité*. Télé-Université.
- Dessaint, M.-P. et Belcourt, C. (1995). *La conception de cours. Guide de planification et de rédaction*. Presses de l'Université du Québec.
- Fadde, P. J. et Vue, P. (2014). Blended online learning: benefits, challenges, and misconceptions. Dans P. R. Lowenthal, C. S. York et J. C. Richardson (dir.), *Online Learning. Common Misconceptions, Benefits and Challenges* (p. 33-48). NOVA.
- Finkelstein, J. (2006). *Learning in Real Time. Synchronous Teaching and Learning Online*. Jossey-Bass, A John Wiley & Sons Imprint.
- Gérin-Lajoie, S. et Papi, C. (2020). *Cours à distance. 10 critères pour en évaluer la qualité* [documents personnels de recherche]. Université TÉLUQ. [\[consulter\]](#)
- Gérin-Lajoie, S., Roy, N., Lafleur, F., Mimoudi, A., Faye, I. W. D. et Beuparlant, R. (2022). *L'enseignement comodal. Conjuguer la présence et la distance en toute cohérence*. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. [\[consulter\]](#)
- Gérin-Lajoie, S. et Potvin, C. (2011). Évolution de la formation à distance dans une université bimodale. *Distances et Savoirs*, 9(3), 349-374. [\[consulter\]](#)
- Glikman, V. (2002). Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Éducation permanente*, 155, 55-69.
- Gudykunst, W. D. (1995). Anxiety/uncertainty management (AUM) theory: Current status. Dans R. L. Wiseman (dir.), *Intercultural Communication Theory* (p. 8-58). Sage Publications.
- Hofmann, J. (2004). *Live and Online. Tips, Techniques, and Ready-to-Use Activities for the Virtual Classroom*. Pfeiffer.
- Inglis, A. (2007). Comparing Cost of Alternative Delivery Methods. Dans M. G. Moore (dir.), *Handbook of Distance Education* (2^e éd.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Jézégou, A. (2010a). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et Savoirs*, 8(2), 252-274. [\[consulter\]](#)
- Jézégou, A. (2010b). Le dispositif GEODE pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif. *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, 24(2), 83-108. [\[consulter\]](#)
- Kim, S. (2011). *FAD 101 : Presque tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur la formation à distance*. Perspectives SSF. [\[consulter\]](#)
- Laflamme, L. (2015). Les politiques institutionnelles en matière d'enseignement numérique [communication de colloque]. *Les enjeux du numérique dans la collaboration Québec-France*, Maison des Universités (Paris), 26 mai.

- Lakhal, S., Bilodeau, R.-C. et Harvey, C. (2015). Les modalités de cours qu'on peut exploiter au collégial : Les définir pour mieux les choisir. *Pédagogie collégiale*, 28(3). [\[consulter\]](#)
- Lakhal, S., Heilporn, G., Mukamurera, J. et Bédard, M.-È. (2021). Choisir le cours comodal : Conditions pédagogiques, technologiques et organisationnelles favorables. *Pédagogie collégiale*, 34(4), 356-42. [\[consulter\]](#)
- Lakhal, S. et Power, T. M. (2016). La formation en ligne en enseignement postsecondaire au Québec : Proposition d'une typologie de cours. Dans M. Romero et al. (dir.), *Dépassons nos frontières. Actes du colloque présenté à l'Université Laval les 11 et 12 octobre 2016* (p. 104-106). CIRTA. [\[consulter\]](#)
- Loisier, J. (2011). *Les nouveaux outils d'apprentissage encouragent-ils réellement la performance et la réussite des étudiants en FAD?* Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. [\[consulter\]](#)
- Loisier, J. (2013). *Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. [\[consulter\]](#)
- Marchand, L. (2001a). Avantages et contraintes de la e-formation. *Atelier du REFAD « E-formation en milieu éducatif et en entreprise: spécificités, avantages et limites »*.
- Marchand, L. (2001b). L'apprentissage en ligne au Canada : Frein ou innovation pédagogique ? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 403. [\[consulter\]](#)
- Marchand, L., Loisier, J., Bernatchez, P.-A. et Page-Larmarche, V. (2002). *Guide des pratiques d'apprentissage en ligne auprès de la francophonie pancanadienne*. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. [\[consulter\]](#)
- Masson, J. (1987). La clientèle étudiante et les institutions de formation à distance. *Revue de l'enseignement à distance*, 2(2), 55-64. [\[consulter\]](#)
- Means, B. et Neisler, J. (2021). Teaching and learning in the time of COVID: The student perspective. *Online Learning*, 25(1), 8-27. [\[consulter\]](#)
- MES [Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec] (2021). *Typologie de la formation à distance (FAD)*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C. et Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135. [\[consulter\]](#)
- Moore, M. G. et Kearsley, G. (2005). *Distance Education. A Systems View* (2^e éd.). Thomson et Wadsworth.
- Papi, C., Gérin-Lajoie, S., Czeszak, W. et Tsayem Tchoupou, A. (2022). *Accompagnement des étudiants : Comment contrer l'isolement en formation à distance?* Université TÉLUQ. [\[consulter\]](#)
- Papi, C., Mendoza, G. A., Brassard, C., Bédard, J.-L. et Sarpentier, C. (2017). L'interaction en formation à distance : entre théories et pratiques. *TransFormations*, (17). [\[consulter\]](#)
- Papi, C. et Sauvé, L. (dir.). (2021). *Persévérance et abandon en formation à distance. De la compréhension des facteurs d'abandon aux propositions d'actions pour soutenir l'engagement des étudiants*. Presses universitaires du Québec.

- Paquelin, D. (2011). La distance : questions de proximités. *Distances et Savoirs*, 9(4), 565-590. [\[consulter\]](#)
- Power, M. et Vaughn, N. (2010). redesigning online learning for international graduate seminar delivery. *International Journal of E-Learning and Distance Education*, 24(2), 19-38. [\[consulter\]](#)
- Quintin, J.-J. (2007). L'impact du tutorat sur les performances des étudiants. Effet de cinq modalités d'intervention tutorale sur les performances d'étudiants engagés dans un travail collectif asynchrone. Dans P. Tchounikine et A. (dir.), *Tricot Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (p. 221-232). Éditions de la Maison des sciences de l'homme. [\[consulter\]](#)
- Sener, J. (2015). Updated E-Learning Definitions. Dans *OLC Insights*. [\[consulter\]](#)
- Simonson, M. R., Smaldino, S. E. et Zvacek, S. (2003). *Teaching and learning at a distance. Foundations of distance education* (6^e éd.). Information Age Publishing.
- Veilleux, N., Leblanc-Pageau, R. et Lévesque, C. (2021). *Rapport de l'enquête nationale Derrière ton écran*. Fédération étudiante collégiale du Québec. [\[consulter\]](#)
- Verquin, B. et Daguet, H. (2016). La classe virtuelle synchrone une substitution médiatique de l'enseignant pour renforcer la présence en formation à distance? *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 23(1), 47-75. [\[consulter\]](#)
- Verzat, C. (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? Dans B. Raucent, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en oeuvre?* (p. 27-50). De Boeck Supérieur.
- Wion, F. et Gagné, P. (2008). Le tutorat dans la formation à distance. À la recherche d'un modèle adéquat pour une réalité complexe. *Distances et Savoirs*, 6(4), 491-517. [\[consulter\]](#)

Serge Gérin-Lajoie est professeur spécialisé formation à distance (FAD) à l'Université TÉLUQ. Œuvrant en FAD depuis les deux dernières décennies, il a agi à titre de conseiller pédagogique, personne désignée pour encadrer des étudiants à distance, etc. Ses activités professionnelles l'amènent à s'intéresser à la pédagogie en enseignement supérieur de même qu'au développement professionnel lié à l'utilisation du numérique par les acteurs en enseignement supérieur.

Cathia Papi est docteure en sciences de l'éducation et professeure titulaire à l'Université TÉLUQ. Sociologue de formation, elle s'est beaucoup intéressée aux inégalités liées au genre durant ses études et en a d'ailleurs fait le sujet de ses mémoires de licence, maîtrise et DEA. Depuis le doctorat, ses recherches se sont davantage centrées sur l'éducation. Elles portent notamment sur la formation à distance (communication, accompagnement, persévérance, évaluation) ainsi que sur le tutorat à différents ordres d'enseignement. Elle a créé et dirige la revue scientifique internationale *Médiations et médiatisations*.

Pelbois, C., Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (2025). Les conflits entre décroisonnement des disciplines et exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique au Québec. Le décroisonnement comme condition de dialogue. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 167-192). Les Publications du LIRES.

Chapitre 6

Les conflits entre décloisonnement des disciplines et exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique au Québec

Le décloisonnement comme condition de dialogue

Christelle Pelbois, Université du Québec à Trois-Rivières

Jason Luckierhoff, Université du Québec à Trois-Rivières

François Guillemette, Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Ce chapitre porte sur les conflits entre le décloisonnement comme condition de dialogue entre les disciplines et les exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique. Les résultats d'une recherche conduite selon une approche inductive révèlent la présence de trois principales catégories de conflits : des conflits relatifs à la hiérarchisation et à la diffusion des savoirs et des disciplines, à leurs frontières et à leurs enjeux sociaux organisés; des conflits paradigmatiques; enfin, des conflits liés à l'évaluation par les pairs. Des entretiens animés auprès de chercheurs, de professeurs d'université et de doctorants révèlent en outre les

différentes stratégies mobilisées par ces personnes pour surmonter de tels conflits.

Mots clés

conflits d'exigences; décloisonnement des disciplines; exigences institutionnelles; recherche scientifique; transdisciplinarité

Abstract

This chapter looks at the conflicts between decompartmentalization as a condition for dialogue between disciplines, and institutional requirements for scientific research. The results of an inductive research approach reveal the presence of three main categories of conflicts: conflicts relating to the hierarchization and dissemination of knowledge and disciplines, their boundaries and their organized social stakes; paradigmatic conflicts; finally, conflicts relating to peer evaluation. Interviews with researchers, university professors and doctoral students also show the different strategies mobilized by the participants in this study to overcome these conflicts.

Keywords

conflicts of requirements; decompartmentalization of disciplines; scientific research; transdisciplinarity; institutional requirements

La transdisciplinarité (TD) en enseignement supérieur questionne le développement des sciences et peut être considérée comme une ouverture à une façon de les envisager à travers et au-delà des disciplines et de leurs paradigmes. Mais si la pensée transdisciplinaire appelle au décloisonnement des disciplines et est décrite comme une nécessité imposée par les progrès qui se sont opérés dans la connaissance de la complexité des phénomènes humains (Lascaux et Morel, 2015), les universités sont encore actuellement constituées en silos ou en rayons – un peu comme un supermarché! –; aussi l'hyperspécialisation y est-elle la norme (Claverie, 2010). La volonté de surmonter le cloisonnement des disciplines n'y est cependant pas nouvelle. Ainsi, en 1968, dans un contexte social mouvementé, Gusdorf attribue la difficulté d'élaborer des connaissances interdisciplinaires à l'organisation même des universités, où prévaut un émiettement de la connaissance causé selon lui par la spécialisation accrue des disciplines. Les contributions fragmentaires produites par la recherche universitaire et le rôle passif joué par ces dernières sont également dénoncés par Jantsch (1972).

Déterminé à faire naître une pensée transdisciplinaire, Morin (1973) critique aussi « le principe de disciplines qui découpent au hachoir l'objet complexe, lequel est constitué essentiellement par les interrelations, les interactions, les interférences, les complémentarités, les oppositions entre éléments constitutifs dont chacun est prisonnier d'une discipline particulière » (p. 231). Un peu plus tard, le même auteur constate l'isolement des disciplines non seulement les unes par rapport aux autres, mais aussi par rapport aux problèmes qui les traversent en raison de la frontière disciplinaire, de son langage et des concepts qui lui sont propres (Morin, 1994). Presque vingt ans après que Jantsch et Morin aient proposé la TD, Nicolescu (1996) publie un *Manifeste* dans lequel il attribue à la TD le besoin « d'une transgression jubilatoire des frontières entre les disciplines, surtout dans le domaine de l'enseignement, d'un dépassement de la pluri- et de l'interdisciplinarité » (p. iii). Non seulement l'unité de la connaissance est alors décrite comme l'un des impératifs à la compréhension du monde présent – finalité de la TD –, mais cette dernière est aussi présentée comme une nouvelle approche scientifique, culturelle, spirituelle et sociale.

1 Problématique

Les élus, les décideurs et les professionnels de différents milieux considèrent de plus en plus que l'université a un rôle important à jouer par rapport aux grands enjeux scientifiques, sociaux, culturels et économiques du 21^e siècle. Il est attendu qu'elle participe directement au développement de la communauté (locale, nationale et mondiale), que ce soit par la coproduction, le partage et la diffusion des connaissances ou encore par des collaborations de recherches ou de formations avec des partenaires sociaux, économiques, professionnels et culturels. Pour Rémi Quirion, si l'université québécoise du 21^e siècle a un rôle essentiel à jouer dans tous les secteurs de l'innovation, « depuis l'innovation sociale jusqu'à l'innovation technique dans le but d'assurer un Québec de demain plus juste et équitable pour tous » (FRQ, 2020, p. 17), elle est aussi une « université citoyenne du monde » (p. 38). Ses interventions doivent ainsi s'inscrire dans le cadre de collaborations qui lui permettront de faire face aux défis auxquels nos sociétés sont confrontées : pandémies, changements climatiques, objectifs de développement durable.

Toutefois, malgré le rôle que doit jouer l'université du 21^e siècle et les appels récurrents à la multidisciplinarité, à la pluridisciplinarité, à la codisciplinarité, à l'interdisciplinarité, à la TD ou, plus simplement, au décloisonnement des disciplines, ces notions ne connaissent qu'une difficile percée et

la réalisation du programme qu'elles impliquent se fait toujours attendre (Lessemann, 1997; CRÉPUQ, 2000; Gélinau, 2002). Les motifs de ce relatif et durable insuccès semblent cependant peu questionnés. Si Klein (2011) remarque que les trois termes les plus largement utilisés sont multidisciplinarité, interdisciplinarité et TD, une certaine confusion, voire une dispute terminologique (Mathurin, 2002) se dessine entre plusieurs de ces termes connexes; en outre, chacun d'eux fait l'objet d'une grande diversité de définitions et d'interprétations.

Darbellay (2011) évoque à ce sujet « une configuration sémantique parfois nébuleuse » (p. 71). Pour lui, la perspective pluri- ou multidisciplinaire veut qu'« un objet d'étude donné ou un problème théorique et/ou pratique à résoudre [soient] abordés de manière successive et juxtaposée sur la base de deux ou de plusieurs points de vue disciplinaires disjoints, sans véritable interaction entre eux » (2011, p. 73), alors que l'interdisciplinarité « va au-delà de la simple juxtaposition de plusieurs points de vue disciplinaires, elle vise la collaboration entre spécialistes d'horizons disciplinaires différents et complémentaires, voire l'intégration entre les disciplines » (p. 74). Si cet auteur définit la TD comme une réorganisation des savoirs disciplinaires visant la compréhension d'un objet d'étude complexe, dans laquelle les liaisons, interactions et réciprocity entre les recherches spécialisées se situeraient au-delà des disciplines, on en retrouve plusieurs autres conceptions, dont : la TD locale, la TD étendue et la TD générale (Palmade, 1977). Pasquier (2017) relève également plusieurs formes de TD dans les domaines de la recherche et de l'enseignement. Quant à la multidisciplinarité, selon Piaget (1972), elle serait en fait une pluridisciplinarité (Palmade, 1977) ou une interdisciplinarité croisée (Jantsh, 1972). En outre, alors que Heckhausen (1972) retrace six catégories d'interdisciplinarité, Boisot (1972) en dégage trois et Jantsh (1972), quatre.

Si la distinction entre ces différentes dénominations peut demeurer pertinente, ce chapitre attire plutôt l'attention sur le vécu des chercheurs, soit les professeurs universitaires et les doctorants expérimentant différents types de décroisement des disciplines et des savoirs en recherche. Il ne s'agira donc pas d'examiner un consensus sur l'importance ou la valeur de ce décroisement ni la confusion que les diverses définitions et interprétations des termes interdisciplinarité, multidisciplinarité ou transdisciplinarité nourrissent. Nous souhaitons plutôt explorer les difficultés de réalisation de ce décroisement comme condition de dialogue entre elles, de même que les conflits entre les exigences du décroisement des

disciplines et les exigences institutionnelles de la recherche scientifique auxquels sont confrontés les chercheurs.

2 Objectif

L'objectif de la recherche ayant donné lieu à cette contribution consiste à identifier les obstacles institutionnels rencontrés par les professeurs universitaires, les chercheurs et les doctorants au moment de construire de la connaissance scientifique dans une perspective de décloisonnement des disciplines. Il s'agit ainsi de décrire et de comprendre les conflits entre le décloisonnement des disciplines comme condition de dialogue entre elles et les exigences institutionnelles de la recherche scientifique. Ce chapitre décrira également les stratégies mises en place par les professeurs universitaires, les chercheurs et les doctorants pour les surmonter.

3 Méthodologie

Afin de comprendre les difficultés rencontrées par les professeurs d'université, les chercheurs et les doctorants ayant recours à des approches ou à des méthodes reposant sur le décloisonnement des disciplines dans leurs recherches menées au Québec, nous avons mobilisé la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE), qui se caractérise par l'hélicoïdalité de la démarche de recherche, la suspension temporaire des références aux cadres théoriques et l'échantillonnage théorique (Luckerhoff et Guillemette, 2012). Plusieurs types de corpus de données ont été recueillis et analysés au fur et à mesure de leur collecte :

- le contenu d'échanges individuels par courriel;
- la transcription de deux entretiens de groupe et de 15 entretiens individuels;
- des textes scientifiques et des rapports de recherche en français;
- les notes prises à la suite d'entretiens individuels informels réalisés auprès de chercheurs (professeurs et étudiants).

Des questions soumises par courriel à des chercheurs, des professeurs universitaires et des doctorants membres d'un groupe de recherche interdisciplinaire en enseignement supérieur sont à l'origine de notre démarche; elles portaient sur l'auto-identification interdisciplinaire ou transdisciplinaire de certaines de leurs recherches. Les échanges qui en ont découlé font état d'une faible auto-identification transdisciplinaire ou interdisciplinaire, et ce, malgré l'appartenance des chercheurs à un groupe se qualifiant d'interdisciplinaire. Ce constat a fait émerger le besoin d'explorer des motifs susceptibles de contribuer à cette faible auto-identification transdisciplinaire ou interdisciplinaire. Le recours à plusieurs écrits scientifiques et

rapports de recherche nous a permis non seulement d'amorcer une meilleure compréhension du phénomène, mais aussi de délimiter notre sujet d'intérêt ainsi que le périmètre de notre problématique.

Notre première compréhension du phénomène a été soumise à discussion lors de deux entretiens de groupe réalisés auprès de chercheurs, de professeurs universitaires et de doctorants ayant participé à la phase initiale de la recherche. Par la suite, afin d'élargir notre compréhension du phénomène étudié, nous avons poursuivi notre recherche en animant 15 entretiens individuels auprès de professeurs universitaires, de chercheurs et de doctorants. La sélection des participants aux entretiens s'est opérée sans recours à une variable sociodémographique afin de nous assurer de privilégier une forme d'échantillonnage qui permettait de réaliser une théorisation par aller-retour entre l'analyse des données, la référence aux écrits scientifiques tout au long de la démarche, le recours à de nouvelles données et la sélection de nouveaux participants, le tout afin de soumettre cette théorisation à l'épreuve de l'expérience (Glaser et Strauss, 1967). Les solutions mobilisées par les participants ont également été explorées.

Les analyses des transcriptions de ces entretiens ont été réalisées dans le cadre d'un processus hélicoïdal visant non seulement à enrichir la compréhension du phénomène à l'étude, mais aussi à compléter notre démarche de théorisation jusqu'à obtention d'une saturation théorique. Lorsqu'une saturation théorique a été atteinte, une analyse des liens entre les résultats obtenus et les écrits scientifiques sur le décroisement des disciplines en recherche a fait l'objet d'une dernière confrontation empirique dans le cadre d'un entretien de groupe.

4 Résultats

Nous avons identifié certaines circonstances lors desquelles les changements introduits par une approche de décroisement des disciplines entrent en conflit avec les exigences institutionnelles de la recherche. Trois principaux types de conflits sont rencontrés : des conflits relatifs à la hiérarchisation et à la diffusion des savoirs et des disciplines ainsi qu'à leurs enjeux sociaux organisés, des conflits d'ordre paradigmatique et enfin des conflits liés à l'évaluation par les pairs.

4.1. Les conflits relatifs à la hiérarchisation et à la diffusion des savoirs et des disciplines, à leurs frontières et à leurs enjeux sociaux organisés

La hiérarchisation des savoirs et des disciplines ainsi que la fragmentation et l'hyperspécialisation qui les caractérisent sont peu propices au dialogue entre elles. La hiérarchisation des sciences et des savoirs, qui distinguerait les savoirs dits « nobles » des savoirs techniques ou abstraits et qui s'accompagne d'une certaine légitimation préconçue des premiers mais moins des seconds, se rencontre également dans les rapports topographiques entre les disciplines. Ainsi, pour Claverie (2010), la représentation des sciences structure également l'espace universitaire, ces rapports reproduisant la hiérarchie entre elles. Ayant observé le campus de l'Université de Bordeaux, Claverie (2010) remarque que son organisation topographique et architecturale reproduit une affectation comtienne des bâtiments; il y note un « trajet disciplinaire » cheminant « des sciences dures aux disciplines souples, avec des communautés d'étudiants qui se mélangent peu » (p. 19). Selon lui, « [l]es cités universitaires s'échelonnent [...] le long de ce trajet [...] [C]omme au supermarché, l'espace structure en retour la représentation des disciplines, et participe à la fabrique de la conformité de pensée des futurs scientifiques qui se reconnaissent dans les topologies et les invariances de leur section du savoir » (p. 19). La hiérarchisation disciplinaire se double alors d'une distance physique entre les enseignants-chercheurs de chaque discipline susceptible de limiter les opportunités d'interagir et de dialoguer.

Pour Resweber (1981), l'université symbolise le rêve d'une possible concentration de la totalité du savoir, tout en témoignant de « l'irrémissible fragmentation de ce même savoir en des unités représentant les débris de cette totalisation fictive » (p. 45). Pour lui, non seulement la division traditionnelle des connaissances est en partie responsable d'une spécialisation apparaissant comme un morcellement du savoir, mais elle est aussi « essentiellement universitaire au double sens idéologique et institutionnel » (p. 45). Darbellay (2011) attribue également à l'histoire fragmentée des sciences l'institutionnalisation « des rapports hiérarchiques et cloisonnés entre les disciplines académiques » (p. 69). Dans sa perspective, bien qu'elle permette des approfondissements disciplinaires pertinents concernant l'avancement de certaines connaissances de pointe, l'organisation massive en facultés, départements, laboratoires, unités et centres de recherches relativement autonomes constitue un découpage organisationnel représentant « une forme de barrière organisationnelle qui peut, selon les cas, freiner

voire condamner par avance toute tentative de mise en dialogue des disciplines » (p. 67).

Par ailleurs, toujours selon Claverie (2010), à l'intérieur d'une même discipline d'origine, la démarche disciplinaire correspondrait « à l'application de routines et d'automatismes, basés sur les réseaux hiérarchiques, constituant une représentation descendante des classes en sous-classes, etc. » (p. 23); « le spécialiste s'inscrit [ainsi] dans une communauté, avec des distances plus ou moins grandes vis-à-vis de ses collègues » (*id.*). L'auteur constate également que les multiples sous-disciplines « tendent à constituer leur propre patrimoine conceptuel, leur propre langage, et à s'autonomiser dans l'hyperspécialisation » (p. 20). Cette dernière s'accompagne en outre de terminologies spécifiques. Le langage technique ajusté à l'objet d'étude représente d'ailleurs l'une des six caractéristiques des disciplines selon Krhisnan (2009). De fait, dès les années 1960, Gusdorf (1968) notait la difficulté des disciplines à dialoguer entre elles : « Personne ne parle plus à personne, et d'ailleurs personne ne comprend plus personne, la divergence des spécialités entraînant la multiplication des langages et des méthodologies » (p. 1088). Reprenant dans ses grandes lignes l'éloge de l'interdisciplinarité formulé par Delattre (1995), Pasquier et Schreiber (2007) actualisent le mythe de la tour de Babel pour symboliser l'état contemporain des savoirs; selon eux, « chaque discipline [étant] un langage », « [d]ès lors se pose le problème de la compréhension mutuelle, de la circulation entre les savoirs » (p. 96). On a bel et bien l'impression d'entendre Delattre attribuant aux jargons la responsabilité d'une science devenue « véritable tour de Babel où chacun, dans son propre domaine, pose et traite ses minuscules problèmes sans trop se soucier de la signification ou des conséquences que ceux-ci peuvent avoir dans d'autres domaines » (p. 433).

Le processus de disciplinarisation s'accompagne également d'enjeux sociaux organisés, susceptibles de se présenter comme autant d'obstacles au décroisement des disciplines. Dans sa conception de l'état primitif des connaissances, bien qu'il reconnaisse que la division du travail intellectuel y soit associée à une « excessive particularité des idées qui occupent exclusivement chaque intelligence individuelle », Comte (1892) n'identifie « aucune division régulière parmi nos travaux intellectuels; toutes les sciences sont cultivées simultanément par les mêmes esprits » (p. 22). Dans cette conception de la science, la disciplinarisation, bien qu'indissociable d'un « effritement graduel de l'homogénéité des savoirs », se présente telle une nécessité évidente, puisque « chaque branche du système scientifique se sépare insensiblement du tronc, lorsqu'elle a pris assez

d'accroissement pour comporter une culture isolée, c'est-à-dire quand elle est parvenue à ce point de pouvoir occuper à elle seule l'activité permanente de quelques intelligences » (*id.*).

Près de trois décennies avant Delattre, Gusdorf posait déjà un regard critique sur la disciplinarisation en pointant certains enjeux sociaux liés à la différenciation disciplinaire. Il reprochait alors aux universités non seulement d'avoir perdu leur vocation à l'universalité, mais aussi d'avoir « cessé d'être des communautés culturelles où se noue l'alliance entre les divers horizons de la connaissance » (1968, p. 1988). Il poursuit :

Plutôt, elles sont devenues des prisons centrales de la culture, soumises à un régime cellulaire, où chacun se retranche à l'abri de cloisons étanches, avec le seul souci de faire valoir son petit domaine à l'abri de toute présence indiscreète. Les universités se sont fragmentées en facultés, en départements, en instituts dont le superbe isolement exclut l'esprit de dialogue. Chaque parcelle de la tunique sans couture de la connaissance se veut exclusive de toutes les autres; chaque aspect se prend pour un tout, et parfois pour le tout (*id.*).

De tels enjeux se profilent également chez Leclerc (1989), pour qui la discipline peut être notamment conçue, d'une part, comme une construction discursive dont la configuration distinctive vient délimiter une aire autonome de recherche et d'expérimentation et, d'autre part, comme un mécanisme social de différenciation intellectuelle et de contrôle, dont relève la régulation idéologique des activités scientifiques. Toutefois, cet auteur n'oppose pas ces différentes conceptions et considère que la discipline, en tant que mode de connaissance systématique se réalisant à travers la diversité et la manifestation rationnelle d'enjeux sociaux organisés, met en évidence « le relativisme et la précarité des interactions sociales [qui y sont] à l'œuvre » (p. 24). Pour lui, « la différenciation disciplinaire est une prémisses nécessaire à toute volonté de monopolisation de l'autorité scientifique » et « l'habitus disciplinaire, en tant que mode de diffusion sociale de l'identité professionnelle, perpétue les rapports d'autorité et de contrôle institutionnels au sein de la discipline, légitime les luttes à l'intérieur du champ scientifique et détermine au bout du compte la pratique et le contenu de la discipline » (*id.*). Un participant à notre recherche décrit d'ailleurs la manière dont certains enjeux sociaux défavorables au décloisonnement des disciplines transparaissent dans les départements universitaires, notamment lors des embauches :

La plupart des postes de professeur à l'université sont affichés à l'intérieur des cloisons disciplinaires et les postes qui chevauchent les disciplines sont plus rares. Les gens veulent mettre une étiquette assez catégorique sur le poste. Décrocher un poste de professeur, si on n'a pas une discipline très évidente, peut

devenir un enjeu. Cet enjeu, selon moi, se trouve moins au niveau de l'institution qu'au niveau des comités de sélection, qui ont tendance historiquement à aller vers le disciplinaire et à moins considérer l'interdisciplinarité ou la transdisciplinarité. Pour l'université, le fait que quelqu'un a un bon dossier de recherche, est capable d'obtenir des subventions, d'attirer et d'encadrer des étudiants et de publier, c'est apprécié. La contrainte de disciplinarité se joue plus au niveau du département et il y a même des traditions, avec différentes écoles, des spécialités à l'intérieur d'une même discipline qui créent des clivages internes. Peu importe la taille de l'université, on voit des départements qui essaient de diminuer la pertinence et le potentiel de ce type de recherche, alors que le rayonnement de l'université est ce qui motive davantage la direction et la haute direction.

Ces enjeux de différenciation, d'autonomisation et de contrôle – que nous pouvons rapprocher de la théorie classique de la gestion et l'organisation bureaucratique taylorienne ou de la bureaucratie professionnelle de Mintzberg (1989) – ne sont pas sans rappeler la notion de souveraineté territoriale, décrite par Morin (1982). Constatant que l'histoire de la science est traversée par les grandes unifications transdisciplinaires amenées par Newton ou encore Einstein, par le rayonnement des philosophies sous-jacentes (empirisme, positivisme, pragmatisme) et par des impérialismes théoriques (marxisme, freudisme), Morin déplore en outre l'absence de communication entre les disciplines :

Nous savons de plus en plus que les disciplines se referment et ne communiquent pas les unes avec les autres. Les phénomènes sont de plus en plus morcelés, sans qu'on arrive à concevoir leur unité. [...] Chaque discipline entend d'abord faire reconnaître sa souveraineté territoriale, et, au prix de quelques maigres échanges, les frontières se confirment au lieu de s'effondrer (p. 124-129).

Une douzaine d'années plus tard, il précisera sa pensée ainsi :

La discipline est une catégorie organisationnelle au sein de la connaissance scientifique; elle y institue la division et la spécialisation du travail et elle répond à la diversité des domaines que recouvrent les sciences. Bien qu'englobée dans un ensemble scientifique plus vaste, une discipline tend naturellement à l'autonomie, par la délimitation de ses frontières, le langage qu'elle se constitue, les techniques qu'elle est amenée à élaborer ou à utiliser, et éventuellement par les théories qui lui sont propres (1994, p. 1).

Le morcellement des savoirs et le découpage disciplinaire institutionnel induisent une hyperspécialisation, de même que les rapports hiérarchiques et topographiques entre les disciplines sont susceptibles de limiter leur décloisonnement et, conséquemment, de constituer un obstacle au nécessaire dialogue entre elles. Des conflits peuvent ainsi apparaître et se concrétiser à travers la sélection d'objets de recherche considérés comme légitimes. Krishnan (2009) rappelle d'ailleurs que le choix des objets constitue la

première caractéristique d'une discipline; certaines collaborations avec d'autres disciplines seraient aussi plus ou moins favorablement acceptées en fonction de ce choix.

Des conflits liés aux modes de diffusion des savoirs, notamment au libre accès, peuvent aussi se présenter en lien avec des enjeux sociaux organisés. En effet, la science devenant de plus en plus interdisciplinaire, des liens se créent inévitablement entre accessibilité du savoir, décloisonnement des disciplines et libre circulation des résultats de la recherche. Par le partage de leurs contenus, les revues en libre accès, mode de diffusion privilégié des recherches transdisciplinaires, contribuent à instituer les connaissances produites en patrimoine de l'humanité (Luckerhoff et al., 2021). Toutefois, la valorisation de la publication en libre accès s'éloigne de la logique disciplinaire consistant à publier dans des revues cotées et prestigieuses, associées à un fort capital symbolique et souvent valorisées par les départements à des fins d'embauche ou de promotion académique, y compris la reconnaissance de l'excellence. Des participants indiquent :

Le libre accès, ça peut compliquer les collaborations avec des collègues disciplinaires au niveau des choix de lieux de publication et c'est clair que les comités des demandes de promotion y font très attention.

Le libre accès, ça peut être un idéal... mais la structure de fonctionnement des départements s'oppose à cette dynamique.

D'autres enjeux sociaux organisés liés à la gestion financière des projets de recherche sont susceptibles de confronter les chercheurs voulant décloisonner les disciplines. Des participants expliquent :

La gestion des projets décloisonnant les disciplines s'inscrit quand même, comme les autres projets, dans une logique très disciplinaire et cloisonnée. Pour la reconnaissance des collègues, ça devient difficile puisque le projet doit être logé dans une faculté particulière, un département associé à une discipline, alors que ça aurait pu être un projet logé dans n'importe laquelle des facultés impliquées. Ça dénature le projet en le faisant reposer sur une seule personne, d'une seule discipline... Laquelle et pourquoi? Cela n'est pas nécessairement évident.

Tout est cloisonné et la cloison est liée aux budgets. Il y a de nombreux enjeux institutionnels liés en fait à la gestion des financements. Car lorsque le financement est obtenu, il faut déterminer quelle faculté va gérer le financement, parce que c'est cette faculté qui reçoit le crédit de l'université, et donc qui reçoit la reconnaissance et les retours sur le financement. C'est une barrière institutionnelle importante qui décourage l'interdisciplinarité, la multidisciplinarité ou la transdisciplinarité.

Enfin, le financement annuel accordé aux activités professionnelles est moins favorable au développement et au maintien des réseaux pour le chercheur voulant voir se décroïsonner les disciplines. Ce dernier peut voir sa démarche remise en question par ses pairs, qui remarquent son absence – temporaire ou parfois prolongée – de certains réseaux. Un participant s'exprime ainsi à ce sujet :

Un chercheur disciplinaire va, par exemple, participer aux colloques des deux ou trois grandes associations en lien avec sa discipline, tandis que dans mon cas c'est le projet qui dicte où je vais aller pendant un ou deux ans. Puis ça change avec le projet suivant et je vais fréquenter des activités d'autres associations. Il y a un défi financier aussi au développement et au maintien de plusieurs réseaux. On nous demande aussi plus souvent si on a pris une pause alors qu'on interagissait avec d'autres chercheurs, d'autres collègues qui ne sont pas nécessairement dans le même champ disciplinaire que celui où ces personnes-là se retrouvent.

4.2. Conflits paradigmatiques

Malgré l'émergence d'objets de recherche nécessitant de dépasser l'approche monodisciplinaire (Morin, 1982; Gibbons *et al.*, 1994; Naudon, 2013; Quirion, 2020), notamment afin de favoriser l'avancement des connaissances sur des phénomènes dits thématiques, la présence de conflits paradigmatiques est, elle aussi, susceptible de limiter les opportunités de décroïsonnement des disciplines et, par conséquent, le dialogue entre ces dernières. Pour Morin (1994), « le grand problème est [...] de trouver la voie difficile de l'entre-articulation entre des sciences qui ont chacune, non seulement leur langage propre, mais des concepts fondamentaux qui ne peuvent pas passer d'un langage à l'autre » (p. 6). Il faut être conscient d'un « problème du paradigme » par lequel « le paradigme règne sur les esprits parce qu'il institue les concepts souverains et leur relation logique (disjonction, conjonction, implication, etc.) qui gouvernent de façon occulte les conceptions et les théories scientifiques qui s'effectuent sous son empire » (p. 6).

On peut définir le paradigme de recherche comme une conception générale de la réalité qui détermine les questions à étudier, comment les approcher, comment les analyser et quelles significations les conséquences de l'analyse peuvent avoir pour la connaissance scientifique et son application (Ritzer, 1975). Pour Kuhn (1983 [1962]), les partisans de paradigmes concurrents évolueraient dans des mondes parallèles et percevraient des phénomènes différents, et ce, alors même qu'ils les observent à partir du même lieu et que leurs regards se dirigent dans une même direction; en conséquence, les paradigmes concurrents ne pourraient être comparés. Ce

constat l'a amené à poser le concept d'incommensurabilité des paradigmes. Un participant mentionne dans le même ordre d'idées :

Il y a un effet de mode de dire qu'on est ouvert à la diversité des disciplines, mais c'est souvent limité à une déclaration. Être ouvert aux autres disciplines, c'est accepter de se confronter à des débats épistémologiques pour voir où on se retrouve... et peu le font. Souvent on aime s'associer à d'autres disciplines, mais chacun continue à faire son propre travail; on n'accepte pas de se faire questionner par d'autres visions de la connaissance. Ma grande déception avec la transdisciplinarité, c'est la mentalité de chapelle qui perdure même à l'intérieur de ce mouvement. Il faut accepter qu'en mettant ensemble différents savoirs on va produire un nouveau type de savoir, plus ancré dans les pratiques. C'est ambitieux, c'est beaucoup de travail, c'est aussi reconnaître les fondements subjectifs des savoirs, que les lieux de production des savoirs sont différents et qu'ils ne se limitent pas seulement aux bureaux universitaires. Accepter ces principes conduit à des remises en question profondes que très peu ont envie de faire. Comme universitaires, on cherche souvent à faire avancer des idées; mais pour cela on s'accroche à des approches et méthodes qui fonctionnent bien et on s'y tient : on les a apprises, elles semblent bonnes, alors on les reproduit et on les enseigne.

Pour Corbin (2012), « la vision dominante de la science est fondée sur le raisonnement hypothético-déductif qui consiste à chercher la vérité en vérifiant des hypothèses au moyen d'un cadre théorique préexistant et de l'analyse statistique » (p. viii). Ontologiquement, il y aurait ainsi une réalité objective, constituée d'un ensemble d'éléments observables mais existant indépendamment de l'observation que l'on peut en faire. La conséquence épistémologique de cette conception de la réalité est qu'elle transporte une vision de la science selon laquelle la connaissance peut s'accumuler, le plus souvent par un raffinement de notre compréhension des liens et des lois à l'œuvre, et ce, grâce à la production d'hypothèses falsifiables. Une hypothèse est alors réputée vraie tant qu'on ne l'a pas réfutée. La connaissance est ici quantifiable et généralisable. Le chercheur se doit alors d'être neutre et extérieur à son objet de recherche et d'emprunter une démarche dont l'objectif consistera à expliquer, tester ou prédire un phénomène dans le cadre d'un protocole de recherche fixe. Cette vision encore dominante de la science s'oppose cependant à une autre qui veut que la réalité soit un construit, un ensemble de perceptions partagées variant selon les personnes et les groupes qui la composent; l'environnement résultera alors des interactions entre les individus au lieu d'être la cause de leur comportement. La connaissance s'établirait alors, à l'aide de concepts sensibilisateurs, à partir du point de vue de ceux et celles qui font partie de la réalité étudiée. Elle se ferait ainsi idiosyncrasique et le chercheur deviendrait un interprète souhaitant accéder à des significations; son objectif sera ainsi d'explorer, de

décrire et de comprendre des phénomènes par des stratégies holistico-inductives et des protocoles de recherche.

De fait, le recours aux approches inductives remet en question le concept kuhnien d'incommensurabilité des paradigmes et instaure les conditions d'un véritable dialogue entre ces derniers. Par ailleurs, plusieurs principes de la MTE – décrite d'abord et avant tout comme une posture épistémologique permettant une compréhension inclusive d'un phénomène complexe par la diversification des perspectives (Luckerhoff et Guillemette, 2017) – favorisent le dialogue entre les disciplines. D'abord, la suspension initiale et temporaire des cadres théoriques de même que l'abstraction volontaire des précompréhensions fournies par les différentes théories disciplinaires existantes permettent une ouverture de la recherche au-delà des disciplines; parce qu'elle ne les hiérarchise pas, la MTE favorise leur dialogue. Ontologiquement, elle postule, d'une part, que l'accès à la réalité ou à la vérité ne peut être unique, mais bien « symphonique ». D'autre part, elle suppose l'existence de visions du monde multiples, impliquant elles-mêmes des vérités qui s'appréhendent de manière variable et évolutive. N'excluant pas l'unicité ontologique de la réalité, cette posture épistémologique ne nécessite pas davantage d'en faire un postulat, dans la mesure où on ne peut pas y avoir accès sans passer par la multiplicité des visions du monde.

De plus, comme le soulignent Guillemette et Luckerhoff (2015), la « dimension épistémologique de la MTE est en cohérence avec le principe de méfiance envers les préjugés, les préconceptions, les précompréhensions; c'est le principe fondamental de l'ouverture à la découverte » (p. 6). L'ouverture à la découverte des diverses réalités, celles des participants mais aussi du chercheur, inscrit la MTE dans le respect de deux axiomes : celui du tiers inclus et celui de la TD, d'ordre épistémologique, selon lequel « [l]a structure de l'ensemble des niveaux de Réalité¹ apparaît, dans notre connaissance de la nature, de la société et de nous-mêmes, comme une structure complexe »; « chaque niveau est ce qu'il est, poursuit Nicolescu (2011), parce que tous les autres niveaux existent à la fois » (p. 98). La MTE permet en outre le passage « de la logique hypothético-déductive à la logique inductive de l'ouverture à ce qui émerge des données » (Luckerhoff et

¹ Nicolescu (1996) entend par « Réalité (avec un « R » majuscule), tout d'abord, ce qui résiste à nos expériences, représentations, descriptions, images ou formalisations mathématiques » (p. 119); il ajoute : « La Réalité n'est pas seulement une construction sociale, le consensus d'une collectivité, un accord intersubjectif. Elle a aussi une dimension *trans-subjective* [...]. Nous devons distinguer Réel et Réalité. Le Réel signifie ce qui est, tandis que la Réalité est reliée à la résistance dans notre expérience humaine » (*id.*).

Guillemette, 2012, p. 4). La théorisation à partir des données du terrain vise ainsi à construire une compréhension du phénomène à l'étude et non l'inverse; de même, la démarche hélicoïdale d'intégration progressive des étapes de collecte et d'analyse des données permettent toutes deux au chercheur adoptant les principes de la MTE de remettre en question, pour le bonifier, l'ancrage de sa théorisation dans la richesse et la variété de la réalité empirique et des différentes disciplines. Ces dernières peuvent ainsi contribuer au développement de connaissances pertinentes à la compréhension d'un phénomène de même qu'à une théorisation intégrative visée.

Pour Darbellay (2011), les différences de paradigmes entre les spécialistes ainsi que les obstacles épistémologiques, en nourrissant des « préjugés et [des] stéréotypes réciproques », provoquent une

forme d'interincompréhension mutuelle qui ne fait que confirmer des positionnements théoriques et méthodologiques disjoints. Dans ces conditions, toute tentative de dépassement disciplinaire serait perçue comme une intrusion étrangère dans les autres territoires disciplinaires, elle présenterait même un caractère de déviance par rapport au modèle académique en vigueur : toute tentative de dépassement serait purement et simplement « assimilée à indiscipline, c'est-à-dire à un manquement à la norme de fait sinon à la règle de droit » (p. 69-70; l'auteur cite Faure, 1992, p. 110).

Un participant mentionne à cet égard : « *Y a vraiment des puristes dans les disciplines. Ils voient la discipline d'une certaine manière et croient que certaines théories sont au cœur d'une recherche. Ils considèrent telle ou telle discipline comme une science, mais une science qui n'est pas nécessairement pure dès qu'elle mélange plusieurs éléments.* » Ainsi, bien que le décroisement des disciplines semble favorisé par une approche inductive et notamment par la MTE, une ou des divergences paradigmatiques peuvent être rencontrées, notamment lors des évaluations de mémoires ou de thèses.

En raison de la méconnaissance de la démarche inductive chez certains professeurs ou membres d'un jury, un candidat pourrait se voir reprocher de ne pas avoir cité *tous* les écrits importants appartenant à la discipline concernée. La MTE renverse la logique linéaire des étapes de la recherche, notamment la séquence collecte-analyse-théorisation (Luckerhoff et Guillemette, 2012); ainsi, la désorganisation apparente de la démarche hélicoïdale pourrait être reprochée au candidat. En outre, selon Luckerhoff et Guillemette (2017), les principes par lesquels la posture épistémologique de la MTE s'actualise peuvent déranger et entrer en conflit avec certains critères institutionnels, ce qui expliquerait qu'un grand nombre de chercheurs

choisissent d'abandonner cette approche, ce dont témoignent deux participants :

Lors de ma soutenance de thèse, je me suis retrouvé pris entre deux membres du jury qui portaient des lunettes disciplinaires leur faisant voir mon objet de recherche d'une façon différente de la mienne et qui étaient en plus diamétralement opposées entre elles. Ça a été 15 minutes de ma soutenance passées uniquement sur l'axe et la perspective disciplinaire, où la leur était plus partielle alors que la mienne se voulait plus globale et croisant les regards disciplinaires.

Dès le départ, on m'a imposé d'ancrer mon sujet de recherche dans une discipline et dans une approche traditionnelle de la recherche; l'induction, ça ne leur parlait pas. J'ai vraiment essayé, j'ai tenté de faire l'ancrage demandé, mais cela ne faisait vraiment aucun sens. L'exigence d'ancrage disciplinaire était très forte là-bas et il n'était pas question que je me sorte de cet ancrage. Le faire, c'était comme si cela enlevait de la pertinence à mon projet. Ça le rendait plus faible... En fait, mon projet n'avait pas besoin de cette discipline spécifiquement, c'était très appliqué comme projet et je voulais aller chercher dans chaque discipline les outils dont j'avais besoin. J'ai fini par l'abandonner pour ne pas lui enlever sa pertinence en le confinant dans cette discipline. C'était une très mauvaise expérience. Dans un autre cas, j'ai aussi dû faire entrer mon sujet de recherche dans un ancrage disciplinaire; mais c'est à la fin de mon cheminement que cela s'est présenté. Ce n'était pas naturel, [c'était] un ancrage un peu artificiel et ça n'a rien apporté à la thèse. Tout le processus de recherche a été transdisciplinaire, tous les concepts que j'ai mobilisés ou théories auxquelles je me suis référé provenaient de nombreuses disciplines. En induction, la disciplinarité ne fait plus de sens selon moi.

4.3. Conflits découlant de l'évaluation par les pairs

Les enseignants-chercheurs sont soumis à l'institutionnalisation d'un système spécifique de promotion des carrières. Basé sur l'évaluation académique par les pairs et les revues disciplinaires, ce système est susceptible de constituer un obstacle au décloisonnement des disciplines en recherche. L'influence de la bibliométrie – soit la mesure des notices bibliographiques, du processus d'évaluation par les pairs des articles publiés dans les revues savantes avec comité de lecture et à haut impact – est bien connue. Le nombre de publications et de citations représente ainsi un important critère de mesure de l'activité académique et, conséquemment, de l'évaluation académique.

Toutefois, même en omettant les nombreuses critiques formulées au sujet de ce critère, une non-comparabilité entre les disciplines en ce qui a trait au potentiel de citations persiste. La sous-représentation des sciences humaines et sociales dans les index de citations a d'ailleurs été notée par une équipe du volet Recherche du Consortium Érudit dans un document

intitulé *Mesures d'impact*, paru en février 2021. Cette non-comparabilité est aussi directement liée à la masse de chercheurs dans les domaines apparentés qui travaillent dans les communautés de recherche (Larivière, 2017). Le potentiel de citations d'un chercheur adoptant une approche de décloisonnement des disciplines se verrait ainsi plus limité, puisque cette personne ne fait pas partie d'une importante communauté de chercheurs dont elle citerait fréquemment et essentiellement les nombreux membres et par lesquels ses travaux seraient fréquemment cités. En outre, un tel chercheur ne va même pas nécessairement citer fréquemment les travaux des chercheurs de sa discipline initiale d'appartenance, pas plus qu'il ne va citer souvent les mêmes chercheurs.

Mais l'évaluation par les pairs va au-delà de la simple bibliométrie. Elle s'opère également en regard de la promotion académique, y compris la reconnaissance de l'excellence, les demandes de subvention et le financement de la recherche.

4.4. Conflits avec le système de promotion académique

Darbellay (2011) constate que « [l]a disciplinarisation décourage, voire bloque, les aspirations des enseignants-chercheurs dans leur volonté de mise en dialogue des connaissances » (p. 68). Le décloisonnement des disciplines confronte le chercheur au rôle fédérateur de communautés de recherche des publications savantes. En effet, en l'éloignant non seulement du noyau dur et des pairs de sa discipline d'appartenance, le décloisonnement des disciplines est susceptible d'éloigner le chercheur de l'hyperspécialisation de ses connaissances et de ses recherches. La possibilité pour lui de discuter de certains enjeux hyperspécialisés dans sa discipline d'appartenance et la visibilité disciplinaire associées à ce type d'échange seraient alors limitées. Un participant explique : « *Lorsque j'ai fait mes différentes entrevues, on m'a demandé de nommer les meilleurs auteurs dans mon domaine de recherche et quand j'ai cité des auteurs, on m'a dit : "Va falloir trouver de meilleurs auteurs que cela car personne dans le département ne les connaît et tes collègues ne vont pas comprendre de quoi tu parles."* »

Avec le décloisonnement disciplinaire, l'accès au capital symbolique, associé à une publication dans la revue savante valorisée par sa discipline, serait restreint, ce qui peut influencer la promotion académique à laquelle le chercheur pourrait prétendre. Un participant évoque cette situation :

Lors de l'évaluation pour obtenir une promotion, certaines personnes adoptent la définition très précise de la discipline concernée retenue par l'association, avec des paramètres très précis. On m'a, par exemple, reproché de publier dans telle

revue et pas dans la revue disciplinaire. Il faut souvent expliquer et justifier ce qu'on fait. Il faut y faire attention, beaucoup discuter avec ses collègues pour bien positionner son explication de ses accomplissements académiques au moment de la demande de promotion.

Pour Larivière (2017), ce ne sont souvent que les chercheurs ayant déjà accumulé un gros capital symbolique qui décident de « prendre le risque » de sortir du circuit des revues savantes disciplinaires. Ainsi, la mobilisation du décloisonnement des disciplines serait plus « risquée académiquement » pour les nouveaux enseignants-chercheurs, alors même que ces derniers pourraient être les plus disposés à adopter une démarche transdisciplinaire du fait que leurs paradigmes disciplinaires sont moins durablement cristallisés. Deux participants mentionnent à cet égard :

Pour les publications, ça a été vraiment difficile et ça a possiblement eu une influence importante sur ma carrière. Qui sait, si j'avais eu accès plus facilement à des revues adaptées, j'aurais peut-être pu publier davantage et ça aurait pu influencer mon choix de rester dans le secteur de la recherche universitaire? En débutant mon doctorat, je me laissais des chances d'être séduit par une carrière dans le milieu académique; mais quand j'ai vu que c'était la croix et la bannière pour publier dans certaines revues et que des évaluateurs démolissaient mes travaux en ne sachant pas considérer le fait que j'apportais un croisement sur des points de vue, ce qui était justement une force... Eux plutôt s'acharnaient sur un aspect qu'ils ne jugeaient pas assez développé ou référencé dans leur discipline.

C'est souvent très difficile de publier des textes dans des revues disciplinaires parce qu'on se fait demander la spécificité du texte par rapport à la discipline dont la revue est le principal porteur. Il faut donner des orientations à des textes en fonction du lieu de publication, qui n'accueille pas nécessairement un texte transdisciplinaire étant donné les méthodologies propres à chaque milieu. Ce n'est peut-être pas insurmontable mais on se fait dire : « Cette revue n'est peut-être pas le meilleur endroit pour ce texte en raison de son approche interdisciplinaire ou transdisciplinaire. » Faut être conscient de la présence de ce type d'obstacle et de son possible impact sur son évolution académique.

4.5. Conflits avec les demandes de subvention et le financement de la recherche

L'évaluation des chercheurs à des fins de promotion académique se fait également sur la base d'une productivité en termes de subventions ou de contrats de recherche obtenus, mais plusieurs conflits avec les demandes de subvention et le financement de la recherche sont présents, et ce, lors même de la préparation des demandes. En effet, dès cette étape, une identification disciplinaire du ou des chercheurs à des fins d'évaluation par des pairs

disciplinaires peut être requise. L'inclusion de références et de citations de recherches antérieures pertinentes dans le domaine disciplinaire « d'appartenance » de l'objet de la recherche peut également interférer avec une intention de décloisonnement des disciplines. Un participant mentionne à ce sujet :

Quand j'ai fait mes premières demandes de subvention, pour obtenir du financement, je me suis frappé à ces formulaires où il y avait beaucoup de possibilités mais toutes étaient des possibilités dans lesquelles je devais classer ma recherche dans des cases disciplinaires. Et même si je parvenais à la classer dans une de ces cases, arrivé à l'étape du classement dans les sous-disciplines, j'aurais dû laisser tout un pan de ma recherche à découvert en ne traitant que de l'axe dans lequel la sous-discipline me conduisait pour obtenir du financement.

Certains organismes subventionnaires offrent désormais du financement pour des recherches interdisciplinaires ou transdisciplinaires; ils peuvent même exiger une collaboration ou un partenariat entre des regroupements ou des chercheurs appartenant à des disciplines distinctes. Toutefois, cette volonté semble se heurter à une absence d'outils adaptés et à un rapport au temps non favorable à la concrétisation de cette volonté dans des projets réellement transdisciplinaires. Un participant témoigne :

Au cours des dernières années, et encore plus avec la COVID-19, on a eu des opportunités de recherches et de financements qui valorisent la transdisciplinarité ou l'interdisciplinarité. Mais on complète des demandes de subvention pour des recherches transdisciplinaires alors que, dans la réalité, chacun finit par faire ses petites affaires et on n'a pas traité la recherche dans une vraie perspective transdisciplinaire efficace. La transdisciplinarité prend du temps, un effort de maillage et de valorisation conscient et systématisé des apports disciplinaires. Et on n'a souvent pas le temps ni les outils pour cela. Tout se déroule très rapidement, les livrables liés aux opportunités nous imposent souvent un rythme rapide. Pour être socialement pertinent, il faut aller vite et on n'a pas le temps de créer des bases nécessaires à une vraie démarche transdisciplinaire. Alors on fait plutôt de la multidisciplinarité. La transdisciplinarité est alors surtout un faire-valoir, très à la mode dans les visions stratégiques, mais elle ne se concrétise pas dans les faits. Finalement, la collaboration avec les autres chercheurs se passe au niveau de la structure des équipes de travail et pas tant dans la façon d'aborder un objet dans une perspective transdisciplinaire. Chacun sort son papier dans sa discipline, parfois en fonction de facteurs d'impacts très présents. Il y a un deuil à faire. Alors que la pandémie offre un contexte, du point de vue objet, très propice à la transdisciplinarité, une structure de financement et de nombreuses opportunités de recherches, nous n'avons vraiment ni le temps ni les outils pour réaliser le maillage nécessaire entre les départements.

Pour d'autres participants, dans la mesure où les comités d'évaluation sont encore principalement disciplinaires, les organismes subventionnaires

favoriseraient l'homogénéité des approches disciplinaires. Cet enjeu, qui relève également de l'évaluation disciplinaire des demandes de subvention, s'est montré prégnant pour certains participants, y compris pour des étudiants; il peut, à ce titre, influencer la poursuite des études. Un étudiant explique :

J'étais toujours à devoir me faire classer dans une liste face à des étudiants qui eux étaient 100 % dans leur créneau et évalués par des évaluateurs qui eux aussi provenaient de la même discipline et pas d'un champ multidisciplinaire ou croisant plusieurs disciplines. Dès le début, ça a été clair pour moi que j'avais ce désavantage, il n'y a pas de case « autre » qui nous permet d'indiquer ce qu'on veut. Il n'y a pas de possibilité de négocier sa place, il fallait faire un choix parmi les seuls choix possibles et tous étaient inconfortables.

De plus, dans une recherche inductive, de nombreux aspects méthodologiques pertinents ne peuvent être précisés qu'en cours de recherche, ce qui ne favorise pas une description satisfaisante de certains devis de recherche lors des demandes de subvention. Ainsi, une perspective inductive, qui substitue au cadre théorique de départ des concepts sensibilisateurs ainsi que l'hélicoidalité de la démarche de recherche et de l'échantillonnage théorique, est susceptible de contribuer aux difficultés rencontrées, et ce, dans la mesure où ces aspects s'accommodent mal d'une planification détaillée ou d'une pré-structuration du déroulement de la recherche. Ces trois aspects de l'approche inductive de la MTE ont d'ailleurs été décrits comme particulièrement conflictuels par Luckerhoff et Guillemette (2012, p. 45). Un participant mentionne à ce sujet :

Pour les demandes de bourses, en induction, on doit revirer de bord son approche pour la rendre plus traditionnelle, donner à sa recherche un cadre théorique qu'on ne va pas du tout utiliser, et donc faire des lectures qu'il n'avait pas été nécessaire de faire jusque-là pour le projet, en plus de devoir s'identifier dans une discipline. C'était un enfer...

5 Des stratégies pour surmonter les conflits

Un chercheur souhaitant décroïsonner les disciplines risque de faire face à des conflits relatifs à la hiérarchisation et à la diffusion des savoirs et des disciplines, de même qu'aux enjeux sociaux organisés qui s'y associent. Sont également susceptibles de se dresser sur sa route des conflits d'ordre paradigmatique découlant de l'évaluation par les pairs, elle-même se frottant aux exigences institutionnelles en matière de recherche. Différentes stratégies ont été mobilisées par les participants à cette étude pour surmonter ces conflits. L'une d'entre elles, communément partagée par les participants, consiste à s'entourer de chercheurs ouverts au décroïsonnement des

disciplines. En outre, les conseils avisés du directeur de recherche et la bienveillance d'un jury valorisant cette perspective ont significativement contribué à l'adaptation des étudiants aux contraintes rencontrées. Un participant explique :

Le choix des membres du jury doit être un choix stratégique guidé par la recherche de membres détenant une bonne expertise mais qui sont aussi connus pour avoir une certaine ouverture au croisement des regards et qui sont surtout capables de faire la part des choses. Il faut être capable d'accepter d'être face à un projet qui déborde le champ de sa discipline; être en mesure de comprendre que ce n'est pas un défaut mais que le cadre est prévu comme extra-disciplinaire. Ce peut être par exemple d'anciens étudiants d'un programme interdisciplinaire désormais placés comme enseignants dans une discipline.

Toutefois, hormis le choix des collaborations, les participants ont énoncé peu de pistes de solution pour faire face aux défis paradigmatiques rencontrés. Certains ont toutefois proposé :

Face aux puristes, il faut apprendre à mieux parler de ce qu'on fait, autant au niveau théorique que méthodologique, mieux expliquer son approche. Et, d'un autre côté, les autres disciplines doivent faire un bout de chemin et s'ouvrir à voir comment les choses se font ailleurs.

Il faut s'adapter, surtout en début de carrière, et ne pas imposer sa conception transdisciplinaire si on perçoit que l'apport disciplinaire est plus valorisé, se plier aux règles de la discipline des cochercheurs. Lorsqu'il y aura une réelle ouverture, la perspective transdisciplinaire sera valorisée.

À propos de l'enjeu des publications, un participant propose là encore de bien expliquer ses choix à ses pairs. À condition de se montrer flexible et stratégique, une approche de décloisonnement des disciplines pourrait contribuer non seulement à la diversification des lieux de publication, mais aussi à un certain enrichissement de ses recherches. Au sujet de la flexibilité, un participant explique :

On doit justifier son parcours de recherche ou d'enseignement et c'est plus difficile, notamment en lien avec les facteurs d'impact. Une piste de solution est d'expliquer la direction prise mais aussi le type de publication dans lequel on veut publier et pourquoi. Certaines revues ou associations ont une conception de la recherche et de la science qui ne s'arrime pas très bien avec ce que je fais comme décloisonnement. Pour une recherche effectuée par plusieurs chercheurs de disciplines d'appartenance différente, une piste de solution pour répondre aux enjeux d'évaluation des publications par les pairs dans les revues disciplinaires pourrait être d'adapter certaines références et l'argumentaire dans la perspective disciplinaire de la revue en question.

En ce qui a trait à la diversification possible des lieux de publication, des participants mentionnent :

Je publie dans des revues scientifiques à thèmes et pas disciplinaires, des revues elles-mêmes multi- ou interdisciplinaires et dans des collectifs, avec toutes sortes de gens de toutes sortes de disciplines, à des colloques thématiques et transdisciplinaires par le fait même.

J'ai la chance de publier un peu partout, je collabore avec des personnes de nombreuses disciplines et dans différents pays. Le décloisonnement des disciplines m'ouvre beaucoup d'opportunités de collaboration. Je crois que l'innovation se trouve en dehors des silos et d'ailleurs les silos commencent à être vides. Il y a des choses intéressantes à faire entre les silos et je suis très enthousiasmé par le fait qu'on peut mener ce type de recherche-là et que les institutions sont de plus en plus ouvertes à soutenir ce genre de travail.

On peut aussi publier en fonction de ses intérêts et des publics. Avant il n'y avait pas nécessairement l'enjeu de la trajectoire de carrière, selon lequel il faut publier dans telle revue avant telle année, etc. Les palmarès des revues et leur hiérarchisation n'existaient pas vraiment avant. Parfois, on fait de l'interdisciplinarité ou de la transdisciplinarité mais on veut publier dans une revue qui n'accueille pas ce type d'approche; ou si elle l'accueille, elle la subordonne toujours à la discipline. Même s'ils sont très critiques, les universitaires calculent beaucoup leurs intérêts et il peut être nécessaire d'accepter de publier en fonction du public plus que selon la réputation de la revue.

Au sujet de l'injonction perçue à l'effet qu'il faudrait absolument citer certaines références disciplinaires et certains auteurs afin de voir ses travaux publiés, un participant propose d'y voir une possible opportunité d'enrichissement de ses recherches :

C'est vrai que souvent les évaluateurs externes pour les publications ne sont pas des chercheurs interdisciplinaires. Ils vont recommander certaines modifications au texte soumis et proposer certains auteurs avec lesquels je dois me familiariser, des auteurs et des travaux dont je n'aurais, sans cela, jamais eu connaissance car ils ne sont pas dans mon secteur de recherche. Mais en fait, à plusieurs reprises ça a quand même été des suggestions vraiment très porteuses et ce genre de suggestion peut nous rendre capables de bonifier le travail que l'on fait.

Les conflits relatifs à la hiérarchisation et à la diffusion des savoirs et des disciplines, à leurs frontières et à leurs enjeux sociaux organisés sont ceux ayant suscité le moins de pistes de solutions chez les participants. Ces derniers perçoivent cependant que le décloisonnement des disciplines leur permet de développer la capacité de se positionner plus facilement dans des rôles de médiateurs entre les disciplines, de même qu'entre le milieu de la recherche et des partenaires d'autres milieux. Deux d'entre eux se prononcent :

Je comprends peut-être mieux l'écosystème de la recherche parce que j'ai eu à y trouver ma place. J'ai aussi une bonne compréhension du monde disciplinaire et quand je dois amener à une table des chercheurs des différentes disciplines et des praticiens sur un objet de recherche ensemble et bien cette compréhension-là me permet d'être un médiateur.

Ma soutenance était très intéressante. Les membres du jury venaient de plusieurs disciplines, avec plusieurs profils et les questions étaient très intéressantes. Les raisonnements théoriques et méthodologiques sous-jacents provenaient de sources complètement différentes. Je devais être prêt à considérer différentes perspectives et disciplines mais cela a vraiment enrichi nos échanges.

Pour certains participants, au-delà des contraintes et des conflits entre les exigences de la recherche, l'approche consistant à décroïsonner les disciplines constitue une opportunité qui ne s'offre pas d'elle-même, qu'il faut plutôt savoir saisir :

On a la chance de faire des choses qui sortent des zones de confort des disciplines, on peut naviguer dans des cadres théoriques, des approches méthodologiques différentes, ça nous évite de rester dans les « pantoufles » d'une approche de prédilection. On peut se permettre des recherches plus exploratoires, on peut aller vers des revues différentes, des personnes différentes et même si je dois justifier ce genre de travail à mon institution, c'est quand même très stimulant et ça me rend heureux de voir une telle ouverture à notre travail!

Le décroïsonnement des disciplines permet l'ouverture à un réseau très diversifié que l'on peut mieux choisir et qui partage la même conception de la façon de faire de la recherche, une recherche ouverte à l'apport de différents types de connaissances. Cela permet le développement d'un réseau universitaire mais aussi d'un réseau qui se développe en périphérie de l'université. Pour moi, cela m'a permis d'arriver à un équilibre dans lequel je me positionne autant au niveau académique qu'à l'extérieur de l'académique, et ce, avec une crédibilité qui est solide. Je bénéficie d'un réseau qui est hybride.

Oui, il y a des embûches et oui, il y a des défis. Mais il y a aussi un grand nombre d'opportunités dans nos recherches. Je suis convaincu qu'il est impossible que la recherche ne se dirige pas vers plus de décroïsonnement disciplinaire. Les silos disciplinaires commencent à être vides et il faut dynamiser la recherche, proposer une recherche différente. C'est ce que le décroïsonnement des disciplines nous permet.

Ainsi, à l'instar de Morin (1994), les participants semblent partager l'intuition de l'importance du projet commun et de la reconnaissance des réalités globales dans l'intention de la recherche et dans les solutions possibles aux conflits rencontrés. De fait, pour Morin (1994),

il faut prendre conscience de cet aspect qui est le moins éclairé dans l'histoire officielle des sciences et qui est un peu comme la face obscure de la lune. Les disciplines sont pleinement justifiées intellectuellement à condition qu'elles

gardent un champ de vision qui reconnaisse et conçoive l'existence des liaisons et des solidarités. Plus encore, elles ne sont pleinement justifiées que si elles n'occulent pas de réalités globales (p. 5).

Morin explique en outre qu'« [o]n ne peut pas briser ce qui a été créé par les disciplines; on ne peut pas briser toute clôture » et qu'« il en est du problème de la discipline, du problème de la science comme du problème de la vie : il faut qu'une discipline soit à la fois ouverte et fermée » (p. 7). Ce sens du projet commun et la reconnaissance des réalités globales semblent constituer des préalables importants au dialogue entre les disciplines.

Pour reprendre l'analogie de la clôture disciplinaire, ces préalables pourraient être conçus comme les charnières des portes battantes, c'est-à-dire qu'elles seraient capables de créer des ouvertures à double sens dans les clôtures disciplinaires et de s'activer au bénéfice d'un avancement des connaissances ancré dans un enrichissement réciproque et fécond.

Références

- Boisot, M.-H. (1972). Discipline et interdisciplinarité. Dans OCDE (dir.), *L'interdisciplinarité, problème d'enseignement et de recherche* (p. 90-97). Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- Claverie, B. (2010). Pluri-, inter-, transdisciplinarité : ou le réel décomposé en réseaux de savoir. *Projectics / Proyética / Projectique*, (4), 5-27. [\[consulter\]](#)
- Comte, A. (1892). *Cours de philosophie positive, Vol 1*. Au Siège de la Société positiviste.
- Consortium Érudit (2021). *Mesures d'impact. Note de recherche*. Érudit, Coalition Publica et Secrétariat du Québec aux relations canadiennes. [\[consulter\]](#)
- Corbin, J. (2012). Préface. Dans J. Luckerhoff et F. Guillemette (dir.), *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages* (p. vii-xii). Presses de l'Université du Québec.
- CRÉPUQ [Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec] (2000). *Les programmes de science politique, de sociologie et disciplines apparentées, d'anthropologie, de récréologie et de sciences du loisir, de criminologie et d'études féministes dans les universités québécoises*. Commission des universités sur les programmes. [\[consulter\]](#)
- Darbellay, F. (2011). Vers une théorie de l'interdisciplinarité? Entre unité et diversité. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 7(1), 65-87. [\[consulter\]](#)
- Delattre, P. (1995). Interdisciplinaires (recherches). Dans *Encyclopædia universalis*, vol. 8 (p. 433-438). Encyclopædia universalis.
- Faure, G.-O. (1992). La mise en œuvre de l'interdisciplinarité : barrières institutionnelles et intellectuelles. Dans E. Portella (dir.), *Entre savoirs. L'interdisciplinarité en acte. Enjeux, obstacles, perspectives* (p. 109-116). Érès.

- FRQ [Fonds de recherche du Québec] (2020). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Gélineau, L. (2002). La recherche participative, un nouveau lieu de dialogue interdisciplinaire? Dans L. Gélineau et C. Mailloux (dir.), *L'interdisciplinarité et l'application en chantier. Réflexions sur des expériences en cours en sciences humaines* (p. 207-213). Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes, Université Laval et Université de Montréal.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. et Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. SAGE Publications.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2015). Introduction. Les multiples voies de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Approches inductives*, 2(1), 1-11. [\[consulter\]](#)
- Gusdorf, G. (1968). Interdisciplinarité (connaissance). *Encyclopædia universalis*, vol. 8 (p. 1086-1090). Encyclopædia universalis.
- Heckhausen, H. (1972). Discipline et interdisciplinarité. Dans OCDE (dir.), *L'interdisciplinarité, problème d'enseignement et de recherche* (p. 83-90). Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- Jantsch, E. (1972). Inter-and transdisciplinary university: A systems approach to education and innovation. *Higher Education*, 1(1), 7-37. [\[consulter\]](#)
- Klein, J. (2011). Une taxinomie de l'interdisciplinarité. *Nouvelles perspectives en sciences sociales. Revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 7(1), 15-48. [\[consulter\]](#)
- Krishnan, A. (2009). *What Are Academic Disciplines? Some Observations on the Disciplinarity vs. Interdisciplinarity Debate*. National Centre for Research Methods.
- Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques* [*The Structure of Scientific Revolutions*, 1962], trad. L. Meyer. Flammarion.
- Larivière, V. (2017, 26 septembre). Publier ou périr [entrevue radiophonique dans le cadre de l'émission L'œuf ou la poule diffusée à CHOQ, la radio de l'Université du Québec à Montréal]. Chaire UNESCO sur la science ouverte, Presse. [\[consulter\]](#)
- Lascaux, M. et Morel, A. (2015). Transdisciplinarité : principes et cadres de l'accompagnement transdisciplinaire. Dans A. Morel (dir.), *Addictologie en 49 notions* (p. 351-361). Dunod.
- Leclerc, M. (1989). La notion de discipline scientifique. *Politique*, (15), 23-51. [\[consulter\]](#)
- Lesemann, F. (2003). La société des savoirs et la gouvernance : la transformation des conditions de production de la recherche universitaire. *Lien social et Politiques*, (50), 17-37. [\[consulter\]](#)
- Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (2012). Conflits entre les exigences de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) et les exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique. Dans J. Luckerhoff et F. Guillemette

- (dir.), *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages* (p. 37-60). Presses de l'Université du Québec.
- Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (2017). Introduction. Défendre la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) ou défendre les conclusions d'une démarche mobilisant la MTE? *Approches inductives*, 4(1), 1-19. [\[consulter\]](#)
- Luckerhoff, J., Guillemette, F. et Toumi, M. (2021). Introduction. Les enjeux fondamentaux du libre accès. *Enjeux et société*, 8(1), 1-9. [\[consulter\]](#)
- Mathurin, C. (2002). Aspects de l'interdisciplinarité : essai de reconstitution d'un débat. Dans L. Gélinau et C. Mailloux (dir.), *L'interdisciplinarité et l'application en chantier. Réflexions sur des expériences en cours en sciences humaines* (p. 7-39). Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes, Université Laval et Université de Montréal.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management. Inside Our Strange World of Organizations*. Press et Collier Macmillan.
- Morin, E. (1973). *Le paradigme perdu. La nature humaine*. Seuil.
- Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Fayard.
- Morin, E. (1994). Sur l'interdisciplinarité. *Bulletin interactif du Centre international de recherches et études transdisciplinaires*, (2), n. p. [\[consulter\]](#)
- Naudon, F. (2013). Comment le profane joue en faveur du décroisement. *Hermès*, 67(3), 62-67. [\[consulter\]](#)
- Nicolescu B. (1996). *La transdisciplinarité. Manifeste*. Éditions du Rocher.
- Nicolescu, B. (2011). De l'interdisciplinarité à la transdisciplinarité : fondation méthodologique du dialogue entre les sciences humaines et les sciences exactes. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 7(1), 89-103. [\[consulter\]](#)
- Palmade, G. (1977). *Interdisciplinarité et idéologies*. Anthropos.
- Pasquier, R. et Schreiber, D. (2007). De l'interdiscipline à l'indiscipline. Et retour? *Labyrinthe*, (27), 91-108. [\[consulter\]](#)
- Pasquier, F. (2017). La transdisciplinarité, combien de divisions? Dans Henri-Louis G. (dir.), *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* (p. 2-14). L'Harmattan.
- Piaget, J. (1972). *L'épistémologie des relations interdisciplinaires*. OCDE.
- Resweber, J. (1981). *La méthode interdisciplinaire*. Presses Universitaires de France.
- Ritzer, G. (1975). Sociology: A multiple paradigm science. *The American Sociologist*, 10(3), 156-167. [\[consulter\]](#)

Détentrice d'un doctorat en communication sociale de l'Université du Québec à Trois-Rivières (2024), **Christelle Pelbois** a obtenu la mention « Exceptionnel » pour une thèse portant sur le livre numérique (dir. Jason Luckerhoff, co-dir. Martin Maltais). Également détentrice d'une maîtrise en administration, elle s'intéresse au développement et à la gouvernance du paysage universitaire et aux humanités numériques.

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.

François Guillemette est professeur associé en éducation et en communication à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est aussi professeur associé en pédagogie à l'Université de l'Ontario français, de même qu'à la Faculté de médecine de l'Université Cady Ayed (Marrakech). Il est détenteur d'un doctorat en éducation de l'Université du Québec et d'un doctorat en théologie de l'Université Laval. Depuis 2011, il est conseiller et formateur en pédagogie de l'enseignement supérieur et en méthodologie de la recherche qualitative dans différentes universités canadiennes, européennes, africaines et haïtiennes.

Dancause, L. et Luckerhoff J. (2025). La mobilisation des connaissances en enseignement supérieur au Québec. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 193-219). Les Publications du LIRES.

Chapitre 7

La mobilisation des connaissances en enseignement supérieur au Québec

Luc Dancause, Sapiens Conseils

Jason Luckierhoff, Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Ce chapitre porte sur la mobilisation des connaissances (MdC), le terme le plus utilisé pour désigner la recherche mettant en relation chercheurs universitaires et praticiens de divers milieux. Plusieurs appellations ont été utilisées pour référer à ce type de recherche : transfert de connaissances, application des connaissances, intégration des connaissances, valorisation des connaissances, diffusion des connaissances et dissémination des résultats de la recherche. Cette multiplicité des étiquettes révèle une évolution de cette relation. La MdC met de côté les liens unidirectionnels entre les producteurs de connaissances et les utilisateurs des connaissances pour favoriser un partage multidirectionnel des divers types de connaissances afin de coconstruire de nouveaux savoirs.

Mots clés

politiques de recherches universitaires; référentiels de connaissances; universités

Abstract

This chapter focuses on knowledge mobilization (KM), the most widely used term for research that links academic researchers with practitioners from a variety of backgrounds. Several names have been used to refer to this type of research: knowledge transfer, knowledge translation, knowledge integration, knowledge valorization, knowledge dissemination and dissemination of research results. This multiplicity of labels reveals an evolution in the relationship that is developing between researchers and practitioners. KM sets aside the unidirectional links between knowledge producers and knowledge users to promote a multidirectional sharing of various types of knowledge in order to coconstruct new knowledge.

Keywords

knowledge repositories, universities, university research policies

Le champ de la mobilisation des connaissances (MdC) recouvre les stratégies très diverses visant à élargir les possibilités de partage des connaissances entre les praticiens et les chercheurs, y compris les professeurs d'université (Davies *et al.*, 2008; Zuiker *et al.*, 2019). Dans un article récemment publié dans *Nature*, Golhasany et Harvey (2023) affirment que, dans le monde entier, l'accent est de plus en plus mis sur l'utilisation de la MdC afin d'améliorer les politiques et les pratiques en s'appuyant sur les plus récentes données de la recherche. En contrepartie, on s'attend de plus en plus à ce que ceux qui produisent de la connaissance – qu'ils œuvrent au sein d'universités, d'organisations publiques ou parapubliques, d'ONG ou d'entreprises privées – tiennent compte des utilisateurs, et spécialement des praticiens, à toutes les étapes de leur travail. Cette attente est tout spécialement formulée par les ordres professionnels et les associations, qui souhaitent que les praticiens aient accès à des résultats de recherche à jour et à ce qu'ils les transfèrent et les appliquent davantage dans leurs pratiques professionnelles.

Pour que la recherche ait un impact sur la pratique, Levin (2004 et 2011) soutient qu'il est nécessaire de tenir compte des contextes dans lesquels s'inscrivent les actions suivantes : la production de la recherche, l'utilisation de la recherche et la médiation de la production et de l'utilisation, à savoir les liens et les interactions entre les individus et les organisations. Rarement bien délimités, ces contextes, bien qu'enchevêtrés, se présentent

dans des situations que l'on peut très souvent qualifier de complexes. Afin d'aider à la fois les producteurs et les utilisateurs de la connaissance cherchant à améliorer les politiques et les pratiques à naviguer dans cette complexité, la MdC ambitionne d'améliorer et d'optimiser chacun de ces contextes.

Toutefois, malgré les vertus qu'on leur prête, ces approches peuvent créer des tensions dans la mesure où elles modifient l'orientation que prend traditionnellement la construction de la connaissance (Sá *et al.*, 2013). L'intérêt ou la valeur que représente l'élargissement ou la modification de l'orientation de l'université en tant que lieu de production de la connaissance demeure objet de débats, puisque la façon de définir l'impact de la recherche, ses objectifs, les visées qu'on entretient à son égard, les critères par le biais desquels on l'évalue varie entre ses différents acteurs; il devient dès lors difficile d'établir des stratégies institutionnelles à l'égard de l'environnement de recherche, y compris de la MdC. De plus, cette dernière peut être perçue comme une menace par les chercheurs et les groupes qui ne construisent pas des connaissances applicables ou utiles immédiatement (Nutley *et al.*, 2008). À cela s'ajoute la difficulté de mener à bien une action de MdC sans un soutien formel et une formation efficace (Golhasany et Harvey, 2023). Alors, pourquoi poursuivre dans cette voie jonchée d'obstacles?

Dans le présent chapitre, nous souhaitons définir la MdC, expliquer en quoi elle donne lieu à une révision des rôles qui bouscule l'ordre établi, décrire l'influence que les organismes subventionnaires ont sur la MdC et, finalement, présenter les différentes actions que peuvent entreprendre les universités afin de valoriser la MdC.

1 Qu'est-ce que la mobilisation des connaissances?

La MdC est l'ensemble des processus cognitifs et pratiques qui visent à échanger divers savoirs (résultats de recherches, pratiques, expériences et cultures) dans le but de créer de nouvelles formes de connaissance sur lesquelles appuyer l'action. Elle est la résultante de l'application de stratégies de mise en réseau, d'échange et de valorisation, ces dernières comprenant la diffusion et le transfert (Elissalde *et al.*, 2010). L'intérêt de cette définition tient au fait qu'elle permet d'identifier clairement les éléments de base qui constituent la MdC et qui sont largement acceptés par les tenants de ses approches et de son parti pris envers la diversité des savoirs ainsi que l'importance de l'action.

Certains postulats et constats énoncés par Ben Levin (2008) font toujours consensus aujourd'hui car ils permettent de mieux appréhender les fondements de la MdC; parmi ceux-ci, on retient :

- Le savoir est socialement construit.
- L'utilisation du savoir prend des formes multiples.
- Il est préférable d'accumuler des données au fil du temps (de façon cohérente) plutôt que de miser sur des études isolées ou ponctuelles qui font grand bruit.
- L'utilisation de résultats issus de la recherche et de données probantes dans la pratique est beaucoup plus fréquente qu'on ne le pense généralement.
- Il est souvent difficile de savoir quel impact un corpus de recherches ou de preuves a eu sur la pratique.
- La connaissance est toujours médiatisée par divers processus sociaux et politiques.
- Les connaissances ne suffisent pas à elles seules à modifier les pratiques; si elles sont certes influencées par la connaissance, cette dernière subit également leurs actions.
- Les contacts personnels et les interactions entre les personnes restent les moyens les plus puissants pour faire passer les données probantes dans la pratique.
- La MdC vise à améliorer le désir et la capacité d'utiliser les connaissances.
- La MdC nécessite un effort réfléchi et soutenu.
- Très peu d'organisations sont bien outillées pour repérer et utiliser des données probantes.
- Les obstacles à une gestion des connaissances efficace sont réels et multiples.

2 Terminologie

2.1. Terminologie de la mobilisation des connaissances

En général, le choix d'un terme ou d'un concept représente un défi d'une certaine complexité du fait qu'il existe à la fois des similarités et des différences dans les façons d'approcher les processus auxquels nous nous référons; c'est d'autant plus le cas en ce qui concerne la MdC.

En effet, McKibbin et ses collègues (2010) ont identifié pas moins de 100 termes différents décrivant les activités et les processus associés à la relation entre connaissance et pratique. Ward (2016, citant Davies *et al.*, 2015) répertorie 71 revues portant sur ce sujet dans différents secteurs de la recherche en santé, en éducation et dans le domaine social plus largement. Un vocabulaire croissant se référant à la mobilisation de la recherche est également apparu dans les écrits scientifiques : des expressions telles que « application des connaissances », « échange de connaissances » et

« mobilisation des connaissances » sont ainsi devenues de plus en plus courantes (Bielak *et al.*, 2012; Phipps *et al.*, 2012; Mallidou *et al.*, 2018).

Au Québec, on rencontre couramment les expressions « transfert de connaissances », « échange de connaissances », « partage de connaissances », « valorisation des connaissances », « application des connaissances » et « mobilisation des connaissances ». Dans le champ qui nous concerne, c'est le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) qui a d'abord privilégié le verbe « partager » dans l'expression « partager les connaissances ». La dénomination « mobilisation des connaissances » est de plus en plus privilégiée au Québec et au Canada, au détriment de celle de « transfert de connaissances », du fait qu'elle ne présume pas d'une direction dans l'activité de transfert, le plus souvent des chercheurs et chercheuses vers les milieux de pratique. La MdC y est ainsi plutôt associée à un mouvement bidirectionnel et, encore plus, à une coconstruction des connaissances.

2.2. La terminologie des grands organismes subventionnaires

Le fait que le Fonds de recherche du Québec (FRQ) et les conseils de recherche fédéraux –le CRSH, les Instituts de recherche en santé et le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie – n'emploient pas tous le même terme pour désigner la collaboration entre la recherche et les milieux de pratique tient selon nous à de nombreux facteurs, dont les disciplines au sein desquelles s'inscrivent les projets qu'ils financent. Il est important de tenir compte de la terminologie pratiquée par ces organismes afin de mieux comprendre leur influence sur la recherche réalisée en enseignement supérieur au Québec. Les professeurs en poste dans les universités québécoises étant encouragés à obtenir du financement de la part des organismes provinciaux et fédéraux, il est à supposer qu'en valorisant l'obtention d'octrois provenant de ces organismes, leurs établissements contribuent à légitimer la vision de la science valorisée par ceux-ci. Dans les lignes qui suivent, nous mettrons l'accent sur les sciences humaines et sociales, nous attardant ainsi davantage sur le secteur Société et culture et FRQ et sur le CRSH.

2.2.1 Le secteur Société et culture du FRQ

Pour le FRQ (2021), la MdC est un terme polysémique impliquant les notions suivantes : « partage, échange, transfert, traduction, application, valorisation, mise en valeur, diffusion, dissémination » (n. p.). En outre, elle

renvoie à l'idée que les connaissances issues de la recherche ou les résultats de recherches mènent, à moyen et à long terme, à l'action (innovations

technologiques, médicales, sociales sous forme de produits, de procédés, de pratiques, de politiques, etc.) et à un changement qui répond à des préoccupations, besoins ou problèmes des milieux en lien avec l'objet de la recherche (*id.*).

Dans ses plans stratégiques 2022-2025, on lit que les activités de MdC pourraient être davantage reconnues dans les carrières de recherche. La stratégie de MdC pour la période 2014-2017 (en révision) visait d'ailleurs à soutenir la communauté scientifique dans ce processus :

Les Fonds ont toujours été actifs dans le soutien à la communauté scientifique en matière de valorisation, de transfert et de diffusion des connaissances. Si la façon de nommer ce soutien diffère d'un Fonds à l'autre, la visée générale demeure celle d'une plus grande utilisation des résultats de la recherche dans les secteurs public, privé et communautaire afin de favoriser les retombées pour la société dans son ensemble. Une visée qui s'incarne dans le concept de mobilisation des connaissances (s. d., p. 7).

Ce document d'orientation, dont l'objectif était de répondre à la question suivante : « Comment faire pour que les résultats des recherches soutenues par le FRQ soient plus utilisés dans les ministères, les entreprises, les centres hospitaliers, les écoles, les organismes communautaires? » (p. 4), s'articule autour de trois orientations : un soutien à la communauté scientifique, une promotion de la recherche et une évaluation de son impact. L'organisme souhaitait ainsi soutenir les chercheurs dans leurs actions visant à mobiliser les connaissances et à travailler avec d'autres acteurs se donnant le même mandat de maximiser les retombées de leurs travaux, notamment pour les faire connaître dans les secteurs public, privé et communautaire.

En outre, en 2011, le regroupement des Fonds Société et culture, Nature et technologies et Santé sous la bannière FRQ a permis de « créer un groupe ou un réseau stratégique entièrement dédié à la MdC qui mise sur une meilleure synergie entre les étudiants, les chercheurs et les utilisateurs, de façon à maximiser tout le potentiel du financement public d'une recherche rigoureuse et éthique au profit de la population québécoise » (p. 17). Cette structure centrale visait à intégrer les services administratifs des trois fonds et à créer un poste de direction scientifique pour chaque fonds, en plus du poste de scientifique en chef du Québec :

Le Fonds de recherche du Québec – Société et culture représente un acteur majeur de la mobilisation des connaissances, à la fois par les moyens incitatifs qu'il met à la disposition des détenteurs de bourses et de subventions pour que ceux-ci s'engagent dans des initiatives de mobilisation des connaissances, et par le rôle d'intermédiaire ou de relais qu'il joue souvent en facilitant les partenariats avec les différents utilisateurs de la recherche (p. 30).

La MdC est envisagée ici comme un dispositif visant à traduire les résultats de la recherche en actions concrètes.

2.2.2 *Le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada*

C'est dans la première décennie du 21^e siècle que le CRSH a commencé à employer la locution « mobilisation des connaissances » pour englober diverses facettes du transfert et de l'échange de connaissances. En 2009, lors de la révision de l'architecture de ses programmes, l'organisme a inclus la MdC parmi les éléments dont il faudrait désormais tenir compte dans la présentation des projets de recherche à financer. Aujourd'hui, l'organisme définit la MdC comme

[l]'échange et l'intégration réciproques et complémentaires de connaissances issues de la recherche parmi la communauté de recherche, les organismes courtiers du savoir et les utilisatrices et les utilisateurs des connaissances – tant dans le milieu universitaire qu'à l'extérieur – de manière potentiellement avantageuse pour les utilisatrices et utilisateurs et de manière à créer des impacts bénéfiques au Canada et à l'étranger et, au bout du compte, qui a le potentiel de rehausser le profil, la portée et l'impact de la recherche en sciences humaines (2023, n. p.).

Ainsi, pour le CRSH, les projets de MdC doivent éclairer ou orienter, faire avancer ou améliorer les programmes de recherche, leurs théories et leurs méthodes, éclairer ou orienter le débat public, les politiques, les pratiques, les décisions ou les processus mis en place par des personnes issues du milieu des affaires, du secteur public, des médias, des communautés de praticiens et de la société civile.

2.3. **La terminologie développée par les pionniers de la recherche**

Parallèlement à l'évolution des programmes de ces organismes, on note la publication d'articles scientifiques signés par des pionniers du domaine et ayant participé à faire évoluer la MdC. On pense notamment à Landry et ses collègues (2001a et 2001b), qui ont décrit l'interaction entre le milieu de la recherche et les milieux partenaires, de même que son impact dans l'application des connaissances. Mentionnons aussi Lavis et ses collègues, dont l'article « Measuring the Impact of Health Research » (2003) a contribué à identifier certaines questions dont il convient de prendre acte afin, d'une part, de rendre opérantes les connaissances issues de la recherche et, d'autre part, de sortir des modèles linéaires ou unidirectionnels (*knowledge push*) ainsi que d'une approche fondée sur une conception de la recherche comme activité émanant du besoin de l'utilisateur (*user pull*). À la lecture de

ces écrits, on relève cinq questions fondamentales permettant d'élaborer une stratégie de MdC :

1. Que faut-il transférer?
2. À qui cela doit-il être transféré?
3. Par qui?
4. Comment?
5. Avec quel effet?

3 Une révision des rôles qui bouscule l'ordre établi

Au cœur de la MdC se situe la question de l'asymétrie du pouvoir dans la relation chercheur-praticien (Bammer, 2018). Jusqu'à récemment, les chercheurs se sont peu préoccupés des lecteurs ou des utilisateurs qui intégreraient possiblement des résultats de leurs travaux dans leurs réflexions ou dans leurs actes professionnels. En les plaçant au centre de leurs préoccupations, certains ont proposé un rééquilibrage de cette relation, découvrant du même coup qu'il pouvait être pertinent de travailler avec les praticiens dès la planification d'un projet de même que lors des étapes de problématisation et de détermination des méthodes. Ils ont également valorisé davantage les énergies déployées pour faire connaître les résultats. En outre, certains ont suggéré l'enrichissement du vocabulaire utilisé traditionnellement en recherche en y ajoutant des termes tels que « médiation », « contextualisation », « réflexivité » et « coproduction » (Lévesque, 2014). Comme l'a souligné Levin (2008), dans une perspective de MdC, la production de connaissances, leur utilisation et les processus de médiation doivent faire l'objet de réflexions continues pour assurer l'équilibre au sein des partenariats chercheurs-praticiens. En outre, tout en attirant l'attention sur cette relation asymétrique, la MdC contribue à la reconnaissance des compétences des uns et des autres. Alors qu'elle attribue aux premiers des compétences relevant spécifiquement du transfert de connaissances – notamment la préparation d'outils d'aide à la décision –, elle considère que les seconds détiennent la capacité de conduire des recherches, d'y faire appel et d'y accéder – notamment par le biais d'outils numériques –, ainsi que d'en faire usage afin d'améliorer leurs pratiques ou leurs actes professionnels.

Dans un contexte de MdC, les praticiens demeurent des utilisateurs, mais ne se limitent pas à ce rôle *stricto sensu*. Ils sont en effet appelés à s'impliquer au moment de mobiliser des connaissances issues de la pratique et de l'expérience, ainsi qu'à participer à une démarche de coconstruction. Grâce à l'action de certains groupes – notamment ceux qui font la

promotion de la démocratisation de la connaissance, comme les professionnels de l'éducation et de la formation ainsi que les groupes associatifs issus de l'éducation populaire –, l'importance accordée aux savoirs issus de l'expérience s'est en effet accrue de façon notable dans les dernières décennies du 20^e siècle, d'abord en Amérique du Nord, puis en Europe (Lochard, 2007).

Quant au rôle du praticien, on note qu'il est passé de simple utilisateur à courtier de connaissances (Lomas, 2007; Lortie et Desmarais, 2011; Meyer, 2010). Dans certains milieux de pratique, on rencontre un nombre croissant de références à ces courtiers, décrits comme des médiateurs participant à la diffusion de la recherche et, plus largement, à l'établissement de liens entre chercheurs et praticiens. Malgré une visibilité accrue, il reste encore du chemin à parcourir vers leur reconnaissance professionnelle. En effet, les courtiers de connaissances demeurent méconnus dans plusieurs milieux, sans compter que peu de travaux définissent leur rôle (Munerol *et al.*, 2013; Schleifer Taylor *et al.*, 2014) ou mesurent de façon scientifique leur impact réel sur la diffusion de la recherche et l'évolution des pratiques (Ride *et al.*, 2013). Il n'en demeure pas moins que ces acteurs participent aux réflexions en cours sur la MdC.

3.1 Mettre l'accent sur les processus collaboratifs

Si de plus en plus de recherches intègrent des étapes de diffusion des connaissances supplémentaires afin d'augmenter leurs chances de se voir consultées et appliquées, certains chercheurs s'assurent de la diffusion des connaissances tout au long des projets. Cette évolution n'est pas surprenante, compte tenu du fait qu'il est de plus en plus reconnu que les processus collaboratifs se montrent plus ouverts à la formalisation et à l'adaptation des connaissances mobilisées.

La volonté d'accroître les échanges entre chercheurs et praticiens a également incité les uns et les autres à incorporer les médias sociaux de manière accrue à leurs projets, comme c'était déjà le cas d'outils collaboratifs en ligne plus anciens comme les wikis, les blogues, les plateformes collaboratives, les webconférences et les cartes conceptuelles. Les communautés de pratiques permettent, elles aussi, de soutenir l'appropriation des connaissances, que ce soit par des personnes ayant participé à la coconstruction ou par des utilisateurs.

3.2 Les actions entreprises, en particulier par les institutions d'enseignement supérieur

Golhasany et Harvey (2023) ont mené une étude de portée (*scoping review*) rassemblant 1630 publications. Sur la base d'une analyse de 105 d'entre elles, ils ont dégagé trois domaines thématiques importants :

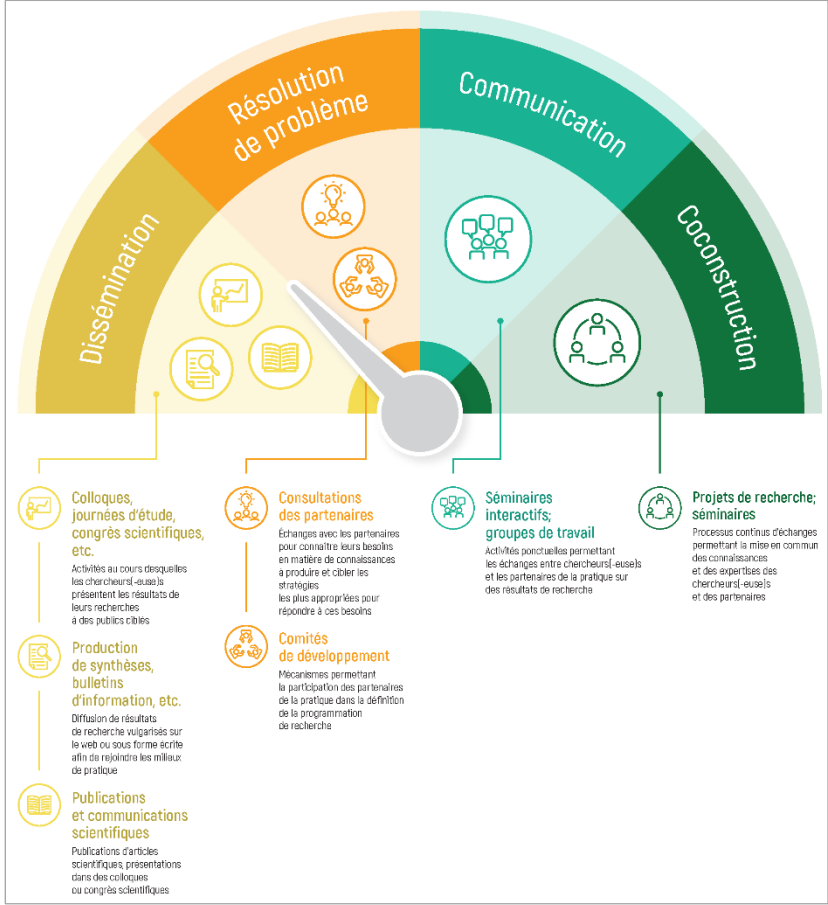
- les défis auxquels font face les individus et les organisations dans la réalisation et le soutien de la MdC;
- les capacités et le soutien jugés nécessaires pour réaliser une MdC efficace;
- les stratégies utilisées pour assurer la MdC.

Leur travail met en lumière les demandes de renforcement des liens entre les résultats de la recherche, les politiques publiques et les pratiques, de plus en plus courantes dans presque tous les domaines au cours des 15 dernières années. Ils partagent ces constats avec d'autres chercheurs qui se sont intéressés aux appels à créer des liens plus étroits entre données, politiques et pratiques (Powell *et al.*, 2018; Graham et Tetroe, 2007; Lal *et al.*, 2015). Ils rappellent en outre, en citant des publications, que les organismes de recherche ont adopté une série de stratégies, généralement rassemblées sous la dénomination « mobilisation des connaissances », pour faciliter et maximiser l'utilisation des résultats de la recherche par leurs utilisateurs (Davies *et al.*, 2015; Cooper, 2014). Selon leur point de vue, qu'ils partagent avec le CRSH (2019), la MdC se définit comme le flux réciproque de connaissances et d'expertise entre les universitaires, les praticiens, les décideurs politiques et les intermédiaires qui agissent pour faciliter ce flux.

Les activités de recherche universitaires et collégiales réservent de plus en plus de place à la MdC. La majorité des chercheurs et des infrastructures universitaires (chaires, centres, laboratoires, etc.) financés par un grand organisme subventionnaire se voient ainsi tenus d'expliquer la manière dont la MdC s'intègre à leur programme de recherche. Toutefois, malgré cette exigence réglementaire, la MdC n'occupe pas pour autant une place centrale dans l'ensemble de la recherche actuelle, bien que l'on doive souligner l'apport de certaines infrastructures universitaires et collégiales au sein desquelles elle constitue un pilier central.

En outre, si la MdC implique l'adoption d'approches interactives, celles-ci n'ont pas toutes la même intensité (fig. 7.1), notamment en ce qui a trait à l'engagement des parties prenantes. Parmi les approches simples, on retrouve la facilitation par les chercheurs de plus amples discussions sur leurs résultats par des intervenants des milieux de pratique ou par des

personnes décisionnelles. Une approche plus intense consiste à instaurer une collaboration locale entre une équipe de recherche et des utilisateurs de connaissances afin de tester des résultats. Enfin, certaines approches plus complexes reposent sur des partenariats formels et à grande échelle qui permettent de connecter la recherche, le développement de politiques publiques et la pratique à long terme (Nutley *et al.*, 2007). Ces partenariats se réalisent selon une dynamique plaçant sur un pied d'égalité les connaissances issues de la pratique et celles découlant de la recherche.



Source : Dancause *et al.*, 2023, p. 21 (détail)

Figure 7.1 Gradation des stratégies de mobilisation des connaissances

Les approches simples favorisent surtout l'échange et un partage de connaissances, les approches plus complexes, quant à elles, sont davantage axées sur la coconstruction des connaissances. À la question « La MdC passe-t-elle toujours par la recherche collaborative? », on peut répondre non. Plusieurs niveaux d'interaction sont possibles avant d'en arriver au stade ultime de la coconstruction.

4 Les défis du soutien à la mobilisation des connaissances

Bien que les bénéfices associés à la MdC soient de plus en plus reconnus, le soutien à son instauration demeure problématique, et ce, pour de multiples raisons. Jacobson et ses collègues (2004) proposent une série de facteurs qui doivent être pris en compte par les universités souhaitant faciliter ou favoriser la MdC :

- la révision des politiques internes, notamment les directives visant la promotion et la titularisation afin que celles-ci accordent du poids aux activités de MdC au même titre que les activités d'enseignement et que les publications;
- la mise à disposition de ressources et de financements afin que les équipes de recherche puissent notamment faire une place à un plus grand nombre de courtiers de connaissances ou encore pour dédommager des partenaires pour leur implication;
- la mise en place de structures internes telles que des centres ou des instituts spécialisés en MdC;
- l'amélioration des orientations organisationnelles faisant la promotion de la MdC;
- la préparation de la documentation au sujet des pratiques de MdC afin de soutenir la planification et l'évaluation.

Sá, Li et Faubert (2011) ont animé des entretiens auprès de gestionnaires œuvrant au sein de 13 institutions d'enseignement supérieur situées dans plusieurs pays. Ces derniers estimaient que la MdC était souhaitable pour leur institution, tout en remarquant que les efforts des chercheurs n'étaient pas encore suffisamment soutenus. Certains programmes, initiatives et projets n'avaient été développés, ou priorisés, que de manière réactive, en réponse aux politiques nationales, plutôt que de manière proactive, à partir de la base. De même, Gohlasany et Harvey (2023) montrent que, malgré une attention croissante dont il fait l'objet, l'impact de la MdC demeure limité et imprévisible, ce qui affecte la perception des avantages que représente l'investissement de ressources publiques dans la recherche scientifique (Edwards *et al.*, 2019). Un manque de cohérence a également été

observé entre les missions et les objectifs des organisations et leurs pratiques réelles (Sá *et al.*, 2011; Fischman *et al.*, 2018).

Le processus de MdC présente également des défis théoriques et pratiques en raison de la subdivision disciplinaire de l'enseignement supérieur (Dagenais *et al.*, 2016; Orem *et al.*, 2014; Bennett *et al.*, 2016). Cette situation tient au fait que les questions de recherche au cœur des processus de MdC appellent bien souvent à adopter des approches multidisciplinaires, voire transdisciplinaires (Cossette, 2023). Bien que certaines études aient évalué les défis individuels et organisationnels du processus (Oliver *et al.*, 2014; Golhasany *et al.*, 2020), la compréhension des facteurs clés qui pourraient rendre la MdC plus efficace demeure limitée (Tetroe *et al.*, 2008; Murunga *et al.*, 2020). Les bénéficiaires anticipés de la MdC, tels que les praticiens, n'ont généralement pas de voix au chapitre en ce qui concerne les résultats et les processus des projets de recherche (McLean *et al.*, 2018). En outre, les défis que représentent les approches en MdC sont complexifiés par le décalage entre les écrits scientifiques à son sujet – spécialement leurs propositions pour la rendre plus efficace – et la pratique. En d'autres termes, la recherche signale une opérationnalisation de la MdC très variable et, dans certains cas, non fondée sur des données probantes (Ward, 2020). Ainsi, bien que la MdC soit de plus en plus exigée par les organismes subventionnaires, sa maîtrise est inégale et son intégration aux devis de recherche de nombre d'équipes présente des lacunes. Si à une certaine époque les fonds consacrés à la MdC étaient jugés largement insuffisants pour atteindre certains objectifs liés à l'appropriation des connaissances ou à la prise de décisions, on constate aujourd'hui que des équipes de recherche peinent à utiliser les fonds qui doivent obligatoirement être dédiés à la MdC en vertu des règles instaurées par certains bailleurs de fonds.

La maîtrise inégale des approches et stratégies de MdC tient en partie au fait qu'elles sont très peu évaluées. Comme le soulignent Ziam et ses collègues (2024), il est maintenant reconnu que les données probantes ont le potentiel d'éclairer, de guider et d'améliorer les pratiques, les processus de prise de décisions et les politiques. Pourtant, il arrive encore souvent que les meilleures données ne soient pas prises en compte et utilisées lorsqu'il s'agit de choisir une stratégie ou des activités de MdC. De fait, les données probantes qui permettent de valider l'impact réel des diverses stratégies de MdC demeurent plutôt rares. La complexité des stratégies de MdC présente un défi sans cesse renouvelé (Ziam *et al.*, 2024: 12). Ainsi, les impacts se font sentir à long terme, souvent plusieurs années après la fin du projet de recherche.

Le faible nombre de publications décrivant de façon explicite la stratégie de MdC employée dans le cadre de la recherche est un facteur contribuant à rendre plus difficile le développement d'un cadre d'évaluation éprouvé. En effet, trop peu d'auteurs expliquent dans le détail comment leur stratégie de MdC a été opérationnalisée (ses objectifs, ses audiences cibles, les détails des activités mises de l'avant, le contexte d'implantation, les effets espérés) (Ziam *et al.*, 2024). L'évaluation des facteurs facilitant ou freinant la MdC pourrait notamment permettre des avancées sur ce plan. Parmi ces facteurs, on compte la connaissance mobilisée, les individus impliqués dans le processus de MdC, les stratégies mises en avant et le contexte (organisationnel et politique). (Ziam *et al.*, 2024; Dancause *et al.*, 2023). La dimension des effets et celle de l'impact gagneraient également à faire l'objet d'évaluations, ce qui – avec le temps et le cumul des projets – serait susceptible de faciliter l'ébauche de nouveaux projets de recherche intégrant la MdC. C'est ce qu'ont tenté de faire certains chercheurs (Skinner, 2007; Lane et Stone, 2016).

Le CRSH nous rappelle que, pour lui, la MdC « est une expression générique qui englobe un large éventail d'activités liées à la production et à l'utilisation des résultats de la recherche, notamment: la synthèse, la diffusion, le transfert, les échanges de connaissances, la création et la production conjointes par les chercheurs et les utilisateurs des connaissances » (2019, n. p.). Dans la majorité des demandes de subvention à soumettre au CRSH, les chercheurs doivent présenter un plan de MdC de même que la portée globale et appropriée du projet, en plus de nommer clairement les publics ciblés. Ils doivent aussi identifier les utilisateurs de la recherche en se posant des questions telles que « Quels publics seront mis à contribution, quand et comment? », « Comment les publics cibles tireront-ils parti de leur participation et comment la recherche bénéficiera-t-elle de cette participation? », « Quelle est la meilleure façon de communiquer avec ces publics? ». Les candidats aux subventions devront en outre préciser leurs extrants (publications, présentations, participants aux activités, partenaires, etc.), leurs résultats (utilisateurs des résultats, étudiants formés, politiques mises au point, etc.) et l'impact (manières de penser et comportements modifiés, compétitivité, efficacité, nouveaux produits ou services, amélioration de capacités, etc.).

Le CRSH énonce ainsi un ensemble de « pratiques exemplaires » (2019, n. p.) :

- des rencontres avec les utilisateurs des connaissances, spécialement au début du projet, sont un moyen efficace de nouer des liens solides et durables;
- dans l'établissement de relations avec des organismes, il faut tisser des liens à différents niveaux : personnel de première ligne, personnel chargé des programmes ou des politiques, dirigeants;
- pour créer des produits de MdC qui répondent aux besoins des utilisateurs, les chercheurs peuvent utiliser le matériel existant, l'actualiser ou encore en créer du nouveau, de concert avec les utilisateurs et selon les besoins cernés;
- on fait habituellement appel à un coordonnateur de projet pour les projets de plus grande envergure. Le recours à des courtiers en connaissances possédant des compétences particulières peut s'avérer utile;
- au bout du compte, plus l'approche choisie par les chercheurs pour nouer des relations avec les utilisateurs est proactive et plus elle compte de facettes, plus les relations seront fructueuses et durables;
- le plan de MdC des projets réussis prévoit bien souvent plusieurs moyens pour assurer la circulation des connaissances et faire en sorte qu'elles seront utilisées;
- toutes les équipes de recherche – spécialement celles qui prennent part à la coproduction de connaissances – doivent déterminer, dès le début du projet, le rôle et les responsabilités de tous les participants afin de s'assurer qu'ils soient tous entendus à chacune des étapes du projet, y compris les partenaires.

La mesure de l'acquisition et de l'adoption de nouvelles connaissances par les acteurs des milieux de pratique constitue un pas en avant, puisqu'il s'agit d'une étape intermédiaire (un passage obligé) vers l'atteinte des bénéfices à long terme visés au départ par certains projets de recherche. Il ne s'agit toutefois pas d'une étape suffisante; le degré d'intégration des connaissances et la modification des pratiques ou des modes de prise de décision devraient également faire l'objet d'évaluations. L'instrument de mesure développé par Lane et Stone (2016), nommé LOKUS (*Level of Knowledge Use Survey*), vise précisément à collecter ce genre de données, à distance, de façon asynchrone et répétée sur une période prolongée. Ses créateurs l'ont conçu de façon à pouvoir différencier les niveaux d'utilisation des connaissances et à détecter les variations dans le temps.

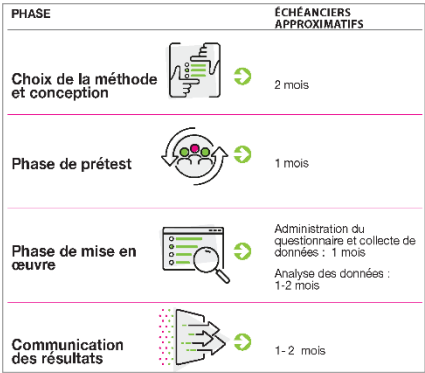
Toutefois, cet instrument méthodologique ne peut à lui seul résoudre l'ensemble des problèmes relatifs à l'évaluation de l'utilisation des connaissances, car encore faut-il convaincre les chercheurs et leurs partenaires d'en faire usage; son apport est néanmoins considérable. Testé de façon

systématique dans le cadre de recherches dans le secteur des technologies, il a montré sa validité.

De son côté, Skinner (2007) a développé un outil pratique permettant de mesurer la portée et la compréhension des innovations diffusées (soit des bonnes pratiques) dans le cadre d'une recherche, facilitant ainsi l'échange de connaissances entre les producteurs et les utilisateurs.

En ce qui a trait spécifiquement à la planification de démarches de MdC, quelques outils sont proposés aux chercheurs, dont un guide produit par le Réseau Impact Recherche Canada (RIRC) et l'Université d'Ottawa présentant un exemple de questionnaire visant à évaluer les besoins d'une recherche intégrant la MdC. Le document fournit en outre des indications détaillées pour créer un questionnaire original, dans les situations où l'exemple fourni dans le guide ne répondrait pas aux besoins des porteurs du projet. Enfin, les auteurs de ce guide formulent également des conseils pratiques concernant l'évaluation des besoins. Plus globalement, l'outil propose de répondre aux questions suivantes : « La MdC est-elle importante? Pourquoi? », « Quel est le niveau d'engagement dans la MdC? », « Quels sont les obstacles et les éléments facilitateurs de la MdC? » et « Quelles sont les solutions pour réduire les obstacles à la MdC? ».

Selon ses auteurs, il faut prévoir de six à huit mois pour déterminer les besoins en MdC, l'exercice se déclinant en quatre phases allant du choix de la méthode à la communication des résultats, en passant par une phase de prétest et une autre de mise en œuvre (fig. 7.2).



Source : Université d'Ottawa et RIRC, s. d., p. 4 (détail)

Figure 7.2 Évaluation des besoins en mobilisation des connaissances

Parmi les outils existants, on note également les divers documents présentés dans un site Web thématique développé à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR, s. d.). Parmi ceux-ci, on retrouve un guide pédagogique sur la MdC (Dancause *et al.*, 2023) ciblant les étudiants souhaitant en apprendre davantage sur cette approche. Ses lecteurs peuvent y prendre connaissance des principaux défis associés à la MdC ainsi que des grandes composantes d'un plan de MdC. Parmi les autres outils, on compte de courts documents portant entre autres sur les compétences individuelles et collectives utiles à la MdC ainsi qu'une liste de contrôle sur laquelle appuyer l'établissement d'un plan. Le guide et ces outils connexes font une large part à des figures et des tableaux permettant à la fois de synthétiser l'information essentielle et de la rendre plus accessible.

La première figure que l'on retrouve dans le guide (fig. 7.1 ci-haut) est d'une grande importance du fait qu'elle permet de présenter les objectifs liés à diverses stratégies de MdC. On y comprend rapidement que la MdC peut se réaliser de façon plus ou moins complexe selon la situation ou les ressources disponibles, allant d'une simple dissémination prenant soin de bien cibler ses divers publics et d'adapter le message à une coconstruction des connaissances en bonne et due forme. Un autre élément pertinent de ce guide pédagogique est la figure 7.4, qui permet de prendre connaissance des différentes retombées possibles pour un projet de recherche faisant place à la MdC tout en offrant une courte définition pour chacune d'elles.

→ Retombées du projet	Définitions
Développement de nouveaux savoirs	Création de nouveaux termes, concepts et méthodes de recherche.
Contribution aux publications scientifiques	Articles publiés dans des revues savantes, livres, essais, thèses de doctorat, etc.
Capacités de recherche	Nouvelles structures de recherche; augmentation des ressources des équipes de recherche.
Développement de nouveaux champs d'expertise	Développement de nouveaux domaines d'expertise chez les chercheurs et chercheuses.
Développement de réseaux de recherche	Augmentation du nombre de partenaires; augmentation de la visibilité des travaux de recherche; nouvelles équipes de recherche dans un secteur.
Augmentation de l'influence politique	Influence sur les politiques publiques.
Qualité des pratiques	Changements de pratique; augmentation de l'efficacité des pratiques des milieux académiques et partenaires.
Qualité de l'organisation de services	Augmentation de l'accès aux ressources; services mieux adaptés à la population.
Changement dans les attitudes et comportements de la population	Changements des attitudes ou comportements de la population par rapport à une problématique sociale.
Augmentation du bien-être de la population	Meilleure intégration des groupes marginaux; augmentation de la qualité de vie.
Avantages économiques	Diminution des coûts reliés aux services sociaux; commercialisation.
Source : Annexes 6 et 7 du rapport de Chagnon et Gervais (2011).	

Source : Dancause *et al.*, 2023, p. 27 (détail)

Figure 7.4 Les différentes retombées possibles de la mobilisation des connaissances

Le développement de la relation avec des partenaires de recherche étant de la plus haute importance dans un projet intégrant la Mdc, le guide fait une place à un tableau énonçant divers principes qui gagnent à être mis de l'avant dans le cadre d'un projet.



Source : Dancause *et al.*, 2023, p. 38 (détail)

Figure 7.5 Relation avec des partenaires de recherche

Certains outils disponibles servent également d'aide-mémoire ou de liste à cocher dans le cadre d'une démarche de MdC. En 2020, le réseau international Cochrane, en collaboration avec son département du transfert des connaissances et la constituante norvégienne du réseau, a lancé un guide intitulé *Checklist and Guidance for Disseminating Findings from Cochrane Intervention Reviews* (Cochrane, 2020). Cet outil se veut un soutien à

la planification de la dissémination des résultats de recherches découlant des revues systématiques produit par Cochrane. Plus précisément, la liste de contrôle présente une série d'éléments s'accompagnant d'amples explications et d'exemples, chacun servant à permettre aux utilisateurs de mieux diffuser des résultats destinés à un public cible très précis afin que ce dernier puisse prendre des décisions éclairées en se basant sur les données probantes présentées. Voici une adaptation en français de cette liste :

1. Avez-vous impliqué votre public cible ou sollicité son avis?
2. Avez-vous utilisé un langage clair et simple?
3. Avez-vous utilisé dans votre titre des mots que votre public cible est susceptible de rechercher, de reconnaître et de trouver pertinents?
4. Avez-vous fait comprendre à votre public cible que ce produit est pertinent pour lui?
5. Avez-vous structuré le contenu de façon à ce que les gens puissent repérer vos messages clés et à ce qu'ils accèdent à une information plus détaillée s'ils le souhaitent?
6. Avez-vous fait en sorte que le contenu soit facile à parcourir et à lire?
7. Avez-vous montré que les données probantes impliquent des personnes réelles?
8. Avez-vous nommé et décrit les populations, les interventions, les comparaisons et les résultats?
9. Avez-vous indiqué que ces informations proviennent d'une revue systématique?
10. Avez-vous précisé dans quelle mesure votre examen est à jour?
11. Avez-vous évité les présentations et les interprétations trompeuses des effets?
12. Si vous avez utilisé des chiffres pour présenter les résultats, avez-vous utilisé des nombres absolus et les avez-vous étiquetés clairement?
13. Avez-vous décrit le degré de certitude des preuves?
14. Avez-vous présenté les résultats de plusieurs manières?
15. Avez-vous fait preuve de sensibilité à l'égard d'un sujet ou de résultats possiblement dérangeants, controversés ou décevants?
16. Avez-vous clairement indiqué qui a préparé le produit de diffusion?
17. Est-il facile pour les gens de repérer de l'information sur l'identité des auteurs de la revue, sur la manière dont ils ont été financés et sur les éventuels conflits d'intérêts?
18. Avez-vous évité de formuler des recommandations?

Conclusion

La société dans laquelle nous vivons se caractérise par une démocratisation du savoir s'incarnant entre autres par un accès accru de la population aux connaissances scientifiques et par une place grandissante occupée par les projets de recherche collaborative au sein des universités ou de la société

civile, et ce, spécialement au cours des quatre dernières décennies (TIESS et Service aux collectivités de l'UQAM, 2018; Dumais, 2011; Vaillancourt, 2005). On constate en effet que l'université est appelée à jouer un plus grand rôle au sein de sa communauté et que des organisations de toutes natures ainsi que des réseaux se déployant dans de nombreux domaines se montrent plus ouverts à collaborer à des projets de recherche. Un autre phénomène se manifeste en parallèle : la reconnaissance accrue des savoirs pratiques, expérientiels ou culturels influence aussi l'intérêt des individus et des groupes pour la recherche collaborative. Nombre de chercheurs universitaires québécois et leurs partenaires des milieux de pratique ont adopté cette approche dans le cadre de projets qu'ils ont mis sur pied au fil des ans. Le Québec a ainsi contribué au développement d'une expertise remarquable en matière de MdC rayonnant désormais au-delà de ses frontières.

Du point de vue des praticiens, les raisons de s'intéresser à la MdC sont multiples, que l'on parle de la volonté de fonder la prise de décisions sur des données probantes issues de la recherche ou de montrer – dans le cadre de projets de recherche évaluative – que des programmes et des activités produisent des résultats. La nécessité de maximiser des ressources plus limitées peut également constituer une motivation, une autre étant le désir de mettre en lumière l'expertise des praticiens au sujet de divers enjeux de société; ceux-ci entrent alors en dialogue avec les chercheurs, les uns enrichissant la perspective des autres. Pour les citoyens et la société civile, l'intérêt de la MdC réside dans une volonté de changer des choses dans sa communauté en comptant sur une diversité de points de vue et de contributions.

Pour nombre de personnes qui préconisent l'utilisation de la MdC, sa dénomination elle-même exprime une volonté d'interroger la hiérarchie qui caractérisait des projets de recherche partenariale octroyant aux chercheurs le rôle de détenteurs de la connaissance, en plus d'une position de supériorité à l'égard des savoirs pratiques, expérientiels et culturels. Au tournant des années 2000, le terme commence à être employé de façon plus régulière, notamment dans les organismes subventionnaires et dans le secteur de l'enseignement supérieur. Depuis, les nombreuses recherches adoptant la MdC ont mis de côté la relation unidirectionnelle producteur-utilisateur de connaissances, pour favoriser un partage multidirectionnel des divers types de connaissances et en coconstruire de nouvelles.

Comme le soulignent avec justesse Phipps et ses collègues (2012), certains modèles de MdC perpétuent la distinction entre les chercheurs,

considérés comme les seuls producteurs légitimes de connaissances, et les utilisateurs (décideurs, praticiens, communautés). Dans les faits, ces modèles décrivent mal la réalité complexe que représente la MdC, spécialement la coconstruction : coconstruire consiste bel et bien à faire émerger la connaissance de plusieurs groupes, sans compter que si des praticiens peuvent participer à des projets de recherche, les chercheurs peuvent utiliser la recherche pour améliorer leur propre pratique.

Dagenais et ses collaborateurs (2017) s'intéressent pour leur part au potentiel de transférabilité des résultats de recherche issus des différents secteurs de la recherche ainsi qu'aux systèmes mis en place pour le transfert de connaissances. Selon eux, les secteurs de la santé et de l'éducation – au sein desquels existent des canaux de diffusion clairs, définis et efficaces – sont aussi les plus actifs en matière de MdC. Aussi s'interrogent-ils sur les moyens à prendre pour mettre en place, sur la base des accomplissements observés dans ces secteurs, un système permettant une meilleure connexion entre l'université et les milieux utilisateurs.

En somme, l'état des travaux sur la MdC rappelle que certains enjeux liés à sa portée perdurent. Sa popularité croissante invite à approfondir le rôle de l'ensemble des acteurs au sein des initiatives et des projets de recherche collaborative afin de formaliser davantage les pratiques, les outils et les procédés. Le statut du chercheur peut se voir bousculer, souvent pour le mieux, car la démocratisation du savoir se situe de plus en plus au cœur de la redéfinition de la mission sociale des universités. Cependant, de nouvelles questions liées à la reconnaissance de la MdC au sein des universités et des milieux de pratique devront être abordées. Il ne semble pas que l'incorporation de la MdC au curriculum soit suffisante pour montrer son intégration dans le milieu universitaire. Si de nombreux chercheurs adoptant des approches collaboratives, dont plusieurs sont détenteurs de chaires financées par les organismes mentionnés plus haut, contribuent à en rehausser la valeur, il y a encore loin la coupe aux lèvres. Quel est le statut de la MdC dans les universités par rapport à d'autres approches? Étant donné que les initiatives de recherche collaborative sont exigeantes et chronophages, comment les différents milieux de recherche et de pratique tiennent-ils compte de la participation à l'une d'entre elles? S'ouvre ainsi une nouvelle dimension de l'étude de la MdC, tant comme approche à diffuser que pratique à reconnaître pour sa valeur scientifique et sa portée sociale.

Références

- Bammer, G. (2018). Conditions for co-creation. Integration and Implementation Insights: A community blog and repository of resources for improving research impact on complex real-world problems. *Integration and Implementation Insights*. [\[consulter\]](#)
- Bennett, S., Whitehead, M., Eames, S., Fleming, J., Low, S. et Caldwell, E. (2016). Building capacity for knowledge translation in occupational therapy: Learning through participatory action research. *BMC Medical Education*, 16(1), 257-269. [\[consulter\]](#)
- Bielak, A. T., Shaxson, L. et Clappison, A. (2012). *Expanding our understanding of K* (KT, KE, KTT, KMb, KB, KM, etc.)*. Dans A concept paper emerging from the K* conférence tenue à Hamilton, Ontario, Canada, Avril 2012. United Nations University Press.
- Cochrane (2020). *Checklist and Guidance for Disseminating Findings from Cochrane Intervention Reviews*. Cochrane. [\[consulter\]](#)
- Cooper, A. (2014). Knowledge mobilisation in education across Canada: A cross-case analysis of 44 research brokering organisations. *Evidence & Policy*, 10(1), 29-59. [\[consulter\]](#)
- Cossette, I. (2023). Synthèse du colloque et conversation sur la transdisciplinarité. *Enjeux et société*, 10(1), 291-314. [\[consulter\]](#)
- CRSH [Conseil de recherche en sciences humaines] (2019). Lignes directrices pour une mobilisation des connaissances efficace. *Financement*. [\[consulter\]](#)
- Dagenais, C., Pinard, R., St-Pierre, M., Briand-Lamarche, M., Cantave, A. K. et Pélaudeau, N. (2016). Using concept mapping to identify conditions that foster knowledge translation from the perspective of school practitioners. *Resolution Evaluation*, 25(1), 70-78. [\[consulter\]](#)
- Dancause, L., Cardinal, L. et Luckerhoff, J. (2023). *Guide pédagogique sur la mobilisation des connaissances*. Université du Québec à Trois-Rivières, Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur et al. [\[consulter\]](#)
- Davies, H. T. O., Nutley, S. M. et Walter, I. (2008). Why "knowledge transfer" is misconceived for applied social research. *Journal of Health Services Research & Policy*, 13(3), 188-190. [\[consulter\]](#)
- Davies, H., Powell, A. et Nutley, S. (2015). Mobilising knowledge to improve UK health care: Learning from other countries and other sectors—A multimethod mapping study. *Health Services and Delivery Research*, 3(27), 1-185. [\[consulter\]](#)
- Dumais, L. (2011). La recherche partenariale au Québec : tendances et tensions au sein de l'université. Dans A. Gillet et D.-G. Tremblay (dir.), *Les partenariats de recherche* (texte n° 3747). *SociologieS. Dossiers*. [\[consulter\]](#)
- Edwards, A., Zweigenthal, V. et Olivier, J. (2019). Evidence map of knowledge translation strategies, outcomes, facilitators and barriers in African health systems. *Health Research Policy and Systems*, 17(1), 16. [\[consulter\]](#)
- Elissalde, J., Gaudet, J. et Renaud, L. (2010). Circulation des connaissances: Modèle et stratégies. *Communiquer*, (3-4), 135-149. [\[consulter\]](#)

- Fischman, G. E., Anderson, K. T., Tefera, A. A. et Zuiker, S. J. (2018). If mobilizing educational research is the answer, who can afford to ask the question? An analysis of faculty perspectives on knowledge mobilization for scholarship in education. *AERA Open*, 4(1), art. n° 2332858417750133. [\[consulter\]](#)
- FRQ [Fonds de recherche du Québec]. (2014). *Plan stratégique 2014-2017*. Québec: Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- FRQ (s. d.). *Stratégie de mobilisation des connaissances des Fonds de recherche du Québec*. FRQ. [\[consulter\]](#)
- FRQ (2021). *Mobilisation des connaissances*. Fonds de recherche du Québec. [\[consulter\]](#)
- Golhasany, H. et Harvey, B. (2023). Capacity development for knowledge mobilization: A scoping review of the concepts and practices. *Humanities & Social Sciences Communications*, 10(235), 1-12. [\[consulter\]](#)
- Golhasany, H., Hosseini, T. et Hassanzadeh, M. (2020). Chaleshaye dastyabi be asarbakhshi dar ulum ejtemaei dar Iran: yek tahlil dade bonyad [Challenges to creating impact in humanities and social sciences in Iran: a grounded theory analysis]. *Sciences and Techniques of Information Management*, 7(2), 10-71. [\[consulter\]](#)
- Graham, I. D. et Tetroe, J. (2007). Some theoretical underpinnings of knowledge translation. *Academic Emergency Medicine*, 14(11), 936-941. [\[consulter\]](#)
- Jacobson, N., Butterill, D. et Goering, P. (2004). Organizational factors that influence university-based researchers' engagement in knowledge transfer activities. *Science Communication*, 25, 246-258. [\[consulter\]](#)
- Landry, R., Amara, N. et Lamari, M. (2001a). Climbing the ladder of research utilization: Evidence from social science research. *Science Communication*, 22(4), 396-422. [\[consulter\]](#)
- Landry, R., Amara, N. et Lamari, M. (2001b). Utilization of social science research knowledge in Canada. *Research Policy*, 30(2), 333-349. [\[consulter\]](#)
- Lal, S., Urquhart, R., Cornelissen, E. ... Chan, V. (2015). Trainees' self-reported challenges in knowledge translation, research, and practice. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 12(6), 348-354. [\[consulter\]](#)
- Lévesque, C. (2008). Cinq défis pour bâtir un rapprochement entre la recherche et la société. *Acfas Magazine*, 15 octobre. [\[consulter\]](#)
- Levin, B. (2004). Government and the media in education. *Journal of Education Policy*, 19(3), 271-284. [\[consulter\]](#)
- Levin, B. (2008). *Thinking about knowledge mobilization: A Discussion Paper Prepared at the Request of the Canadian Council on Learning and the Social Sciences and Humanities Research Council*. Canadian Council on Learning. [\[consulter\]](#)
- Levin, B. (2011). Theory, research, and practice in mobilizing research knowledge in education. *London Review of Education*, 9(1), 15-26. [\[consulter\]](#)
- Lochard, Y. (2007). L'avènement des « savoirs expérientiels ». *Revue de l'IRES*, (55), 79-99. [\[consulter\]](#)

- Lomas, J. (2007). The in-between world of knowledge brokering. *British Medical Journal*, 334(7585), 129-132. [\[consulter\]](#)
- Lortie, M. et Desmarais, L. (2011). *Knowledge translation and transfer research across Québec's occupational health and safety research network*. Dans *Proceedings of the 12th European Conference on Knowledge Management* (p. 544-550). [\[consulter\]](#)
- Mallidou, A. A., Atherton, P., Chan, L., Frisch, N., Glegg, S. et Scarrow, G. (2018). Core knowledge translation competencies: A scoping review. *BMC Health Services Research*, 18(1), 1-15. [\[consulter\]](#)
- McKibbin, K. A., Lokker, C., Wilczynski, N. L. ... Straus, S. E. (2010). A cross-sectional study of the number and frequency of terms used to refer to knowledge translation in a body of health literature in 2006: A Tower of Babel? *Implementation Science*, 5(16), 1-11. [\[consulter\]](#)
- Meyer, M. (2010). Les courtiers du savoir, nouveaux intermédiaires de la science. *Hermès*, 57(2), 165-171. [\[consulter\]](#)
- Munerol, L., Cambon, L. et Alla, F. (2013). Le courtage en connaissances, définition et mise en œuvre : une revue de la littérature. *Santé publique*, 25(5), 587-597. [\[consulter\]](#)
- Murunga, V. I., Oronje, R. N., Bates, I., Tagoe, N. et Pulford, J. (2020). Review of published evidence on knowledge translation capacity, practice and support among researchers and research institutions in low- and middle-income countries. *Health Research Policy and Systems*, 18(1), 1-18. [\[consulter\]](#)
- Nutley, S. N., Walter, I. et Davies, H. T. O. (2007). *Using Evidence. How Research Can Inform Public Services*. Policy Press.
- Orem, J. N., Kaawa Mafigiri, D., Nabudere, H. et Criel, B. (2014). Improving knowledge translation in Uganda: More needs to be done. *Pan African Medical Journal*, 17(Suppl. 1), art. No 14. [\[consulter\]](#)
- Oliver, K., Innvar, S., Lorenc, T., Woodman, J. et Thomas, J. (2014). A systematic review of barriers to and facilitators of the use of evidence by policymakers. *BMC Health Services Research*, 14(2), 1-14. [\[consulter\]](#)
- Phipps, D. J., Jensen, K. E. et Myers, J. G. (2012). Applying social sciences research for public benefit using knowledge mobilization and social media. Dans A. López-Varela Azcárate (dir.), *Theoretical and Methodological Approaches to Social Sciences and Knowledge Management* (p. 179-208). IntechOpen. [\[consulter\]](#)
- Powell, A., Davies, H. T. O. et Nutley, S. M. (2018). Facing the challenges of research-informed knowledge mobilization: 'Practising what we preach'? *Public Administration*, 96(1), 36-52. [\[consulter\]](#)
- RIRC [Réseau Impact Recherche Canada] et Université d'Ottawa (s. d.). *Outil de planification pour évaluer les besoins en mobilisation des connaissances. Guide pour créer un questionnaire évaluant les besoins de votre organisme en matière de mobilisation des connaissances*. RIRC et Université d'Ottawa (Centre des compétences futures). [\[consulter\]](#)

- Sá, C. M., Li, S. X. et Faubert, B. (2011). Faculties of education and institutional strategies for knowledge mobilization: An exploratory study. *Higher Education*, 61(5), 501-512. [\[consulter\]](#)
- Schleifer Taylor, J., Verrier, M. C. et Landry, M. D. (2014). What do we know about knowledge brokers in paediatric rehabilitation? A systematic search and narrative summary. *Physiotherapy Canada*, 66(2), 143-152. [\[consulter\]](#)
- Skinner, K. (2007). Developing a tool to measure knowledge exchange outcomes. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 22(1), 49-73. [\[consulter\]](#)
- Tetroe, J. M., Graham, I. D., Foy, R., Robinson, N. ... Grimshaw, J. M. (2008). Health research funding agencies' support and promotion of knowledge translation: An international study. *Milbank Quarterly*, 86(1), 125-155. [\[consulter\]](#)
- TIESS [Territoires innovants en économie sociale et solidaire] et Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal (2018). *La coconstruction des connaissances. L'expérience du Service aux collectivités de l'UQAM. Une inspiration majeure pour le TIESS*. TIESS et UQAM. [\[consulter\]](#)
- Vaillancourt, Y. (2005). *La démocratisation des connaissances. L'expérience des pratiques de recherche misant sur un partenariat université-communauté*. Laboratoire de recherche sur les pratiques et les politiques sociales (Université du Québec à Montréal).
- Ward, V. (2016). Four simple questions for navigating the knowledge mobilisation swamp. *i2 Insights*, 6 décembre. [\[consulter\]](#)
- Ward, V. (2020). Using frameworks and models to support knowledge mobilization. Dans J. Malin et C. Brown (dir.), *The Role of Knowledge Brokers in Education. Connecting the Dots Between Research and Practice* (p. 168-181). Routledge.
- Ziam, S., Lanoue, S., McSween-Cadieux, E., Gervais, M.-J. ... Prigent, O. (2024). A scoping review of theories, models, and frameworks used or proposed to evaluate knowledge mobilization strategies. *Health Research Policy and Systems*, 22(1), 2-18. [\[consulter\]](#)
- Zuiker, S. J., Piepgrass, N., Tefera, A., Anderson, K. T., Winn, K. et Fischman, G. (2019). Advancing knowledge mobilization in colleges of education. *International Journal of Educational Policy and Leadership*, 15(1), 1-19. [\[consulter\]](#)

Luc Dancause est co-fondateur de Sapiens Conseils, un collectif spécialisé dans la mobilisation des connaissances. Détenteur d'un doctorat en études urbaines de l'Université du Québec à Montréal et d'une maîtrise en sociologie de l'Université McGill, il compte près de 20 ans d'expérience professionnelle partagée entre la consultation, l'enseignement et la recherche. En matière de service-conseil, il accompagne des organisations (établissements universitaires, centres de recherche, municipalités, OBNL, etc.) de tout secteur (éducation, développement durable, santé, etc.) afin qu'elles puissent relever les défis auxquels elles font face en matière de circulation et de partage de connaissances.

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.

Partie 3

Les acteurs

Les systèmes d'enseignement supérieur sont constitués d'une diversité d'acteurs, chacun jouant un rôle essentiel dans leur fonctionnement. Les étudiants, en quête de connaissances et de qualifications, interagissent avec les professeurs, qui transmettent leur expertise et encadrent la recherche. Les administrateurs assurent la gestion des ressources et des politiques tandis que d'autres personnels, tels que les conseillers pédagogiques et les techniciens, soutiennent les activités académiques. Ensemble, ces acteurs collaborent pour créer un environnement d'apprentissage enrichissant et dynamique, propice au développement personnel et professionnel.

Rowell, A. et Benhassine, E. (2025). Les étudiant·e·s. Transformations et enjeux. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 223-245). Les Publications du LIRES.

Chapitre 8

Les étudiant·e·s

Transformations et enjeux

Justine-Anne Rowell, *Thésèz-vous?*

Eya Benhassine, Université de Montréal

Résumé

En mobilisant la démocratisation de l'enseignement supérieur comme lentille d'analyse, ce chapitre propose d'explorer les écrits issus de la recherche sur les étudiant·e·s universitaires depuis la publication du Rapport Parent. Pour mettre en lumière l'évolution des réalités étudiantes, mais aussi les défis et les enjeux qui touchent la communauté étudiante au Québec, nous examinerons successivement la démocratisation en termes d'accessibilité, de cheminement et de réussite. Nous nous intéresserons notamment à l'évolution et à la transformation des effectifs étudiants ainsi qu'aux facteurs qui influencent l'accessibilité à l'université. Nous nous attarderons en outre à la transformation du rapport aux études, à la normalisation des parcours dits « atypiques » ainsi qu'aux différents rôles que les étudiant·e·s sont appelé·e·s à jouer au sein des instances de gouvernance universitaire. Nous nous pencherons enfin sur les définitions plurielles de la réussite ainsi que sur la scolarisation et la diplomation comme indicateurs de réussite.

Mots clés

accessibilité; cheminement; démocratisation; étudiant·e·s universitaires; réussite

Abstract

By mobilizing democratization of higher education as an analytical lens, this chapter proposes to explore the literature concerning university students since the publication of the Parent report. To highlight the evolution of student realities, as well as the challenges and issues affecting the student community in the province of Quebec, the authors will examine democratization through accessibility, progress, and success. This chapter will pay particular attention to the evolution and transformation of student enrollment and the factors influencing university accessibility. It will also focus on the transformation of students' relationship with their studies, the standardization of so-called "atypical" paths, and students' roles in university governance bodies. Finally, the authors examine the plural definitions of success and educational attainment and graduation as indicators of success.

Keywords

accessibility; democratization; progress; success; university students

Bien qu'à certains égards les enjeux touchant la communauté étudiante universitaire et les luttes qui la mobilisent semblent demeurer les mêmes – pensons notamment aux mouvements étudiants qui ont milité ces dernières décennies en faveur de la gratuité scolaire et de l'aide financière aux études –, il n'en demeure pas moins que cette communauté et ses réalités se sont largement transformées au cours des soixante dernières années. Dans un contexte où l'on appréhende de plus en plus l'université comme un acteur économique et dans lequel on s'intéresse plus souvent à la gouvernance de l'université et à sa rentabilité qu'aux inégalités qu'elle contribue à reproduire, ce chapitre vise à rendre compte des écrits issus de la recherche s'intéressant aux étudiant·e·s universitaires depuis la publication du Rapport Parent, et ce, de manière à mettre en lumière l'évolution de leurs réalités, mais aussi à faire émerger certains enjeux et défis qui touchent aujourd'hui cette communauté.

À la lecture du Rapport Parent, il apparaît évident qu'une recommandation guide toutes les autres, soit la démocratisation de l'accès à tous les niveaux d'enseignement. Dans cette perspective, nous avons choisi d'aborder la « question étudiante » en prenant comme point de départ les questions suivantes : Où en est le projet de démocratisation proposé par le Rapport Parent? Plus précisément, comment – à l'échelle universitaire – ce projet a-t-il influencé les réalités étudiantes d'hier et d'aujourd'hui?

Tel que le souligne le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2000), le projet de démocratisation proposé par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec – mieux connue sous le nom de Commission Parent – est d'abord fondé sur l'accès à l'éducation, et donc à l'université, pour toutes les personnes qui le souhaitent et en présentent les aptitudes, et ce, sans égard au groupe social dont elles proviennent ou auxquels elles appartiennent. Cette démocratisation s'exprime ensuite par une offre de formation de qualité, qui doit à la fois respecter les exigences universitaires tout en fournissant aux étudiant·e·s toutes les mesures de soutien nécessaires à l'apprentissage. Toujours selon le CSÉ (2000), le projet de démocratisation repose enfin, bien qu'en partie seulement, sur l'obtention d'un diplôme et sur le potentiel d'insertion socioprofessionnelle du plus grand nombre d'étudiant·e·s possible.

Ainsi, peut-on dire de la démocratisation qu'elle est une question d'accessibilité? Dans quelle mesure est-elle également une question de cheminement? de réussite? De manière à nous intéresser aux réalités étudiantes et à leur évolution, nous avons choisi d'explorer successivement ces différents aspects de la démocratisation et de mettre en lumière certains des enjeux et défis qu'ils soulèvent. Cette démarche s'arrime à une chronologie de l'expérience étudiante reposant sur le primat voulant que, pour s'épanouir à l'université, l'étudiant·e doit d'abord y accéder et donc y être admis·e; pour y réussir – quelle que soit notre définition de la réussite – il doit y avoir cheminé.

Dans une première section, nous aborderons la démocratisation de l'université sous l'angle de l'accessibilité en nous intéressant d'abord à l'évolution et à la transformation des effectifs étudiants depuis la publication du Rapport Parent, puis aux facteurs qui ont influencé et influencent toujours cette accessibilité. Seront également examinées les notions de démocratisation quantitative et de démocratisation qualitative, ce qui nous permettra de montrer que, malgré le nombre presque toujours croissant d'étudiant·e·s

accédant à l'université, les inégalités sociales ne s'en trouvent pas forcément réduites lorsqu'on examine spécifiquement l'accessibilité.

Dans une deuxième section, nous nous intéresserons cette fois au cheminement des étudiant-e-s universitaires. Nous nous attarderons d'abord à la transformation de leur rapport aux études ainsi qu'à la normalisation des parcours dits « atypiques », de moins en moins linéaires et toujours plus diversifiés. Puis, en nous intéressant aux associations étudiantes et à la gouvernance universitaire, nous nous pencherons sur les différents rôles que les étudiant-e-s sont appelé-e-s à jouer au sein de l'université.

Dans une troisième et dernière section, nous nous intéresserons à la démocratisation de l'université sous le prisme de la réussite. Nous nous pencherons d'abord sur la notion même de réussite ainsi que sur les questions et enjeux soulevés par les différentes façons de la définir. Nous explorerons notamment une définition de la réussite basée sur la performance et le mérite individuel, puis nous tenterons de mettre en lumière les conséquences qu'engendre l'adoption d'une telle perspective sur la santé psychologique des étudiant-e-s. Par contraste, nous explorerons une vision de la réussite davantage axée sur le processus, sur l'apprentissage et sur l'expérience, dont certains travaux recommandent l'adoption à tous les niveaux d'enseignement. Nous nous intéresserons par ailleurs à la diplomation comme indicateur de réussite et aux divers facteurs susceptibles de l'influencer.

Bien qu'elle soit d'une complexité qui ne puisse être appréhendée que partiellement dans le cadre de ce chapitre, la notion de démocratisation de l'université nous offre une lentille de choix pour explorer les réalités, les défis et les enjeux qui touchent la communauté étudiante. Loin de se présenter comme une revue exhaustive des écrits issus de la recherche et des enjeux qui touchent la communauté étudiante, cette contribution se veut plutôt un survol de ceux-ci, appuyé par des études publiées depuis la Commission Parent. Cette exploration permettra d'identifier certaines zones d'ombres qui restent à éclaircir; c'est pourquoi seront proposées en conclusion quelques pistes de recherche et d'action visant à éclaircir et à compléter encore davantage notre compréhension des étudiant-e-s universitaires et de leurs réalités.

1 La démocratisation, une question d'accessibilité?

Au cœur du Rapport Parent, le projet de démocratisation de l'éducation repose sur le « droit de chacun à la meilleure éducation possible » (Rocher, 2004, p. 8); il s'y manifeste avant tout par l'expression d'une volonté de

favoriser l'accès à tous les niveaux d'enseignement pour le plus grand nombre. En ce qui concerne l'accessibilité, la démocratisation correspond donc à la possibilité pour chacun-e d'accéder à l'université et d'y poursuivre une formation universitaire.

Dans le cadre de ce chapitre, cette première section nous permettra, d'une part, d'explorer les changements qui ont marqué l'accessibilité aux études universitaires au Québec depuis les années 1960 et, d'autre part, de nous intéresser à la transformation des effectifs étudiants durant cette période. Nous verrons que, même si la massification de l'enseignement a pour conséquence indéniable une hausse de l'accessibilité aux études supérieures, elle n'est pas forcément synonyme de démocratisation, notamment lorsqu'on s'intéresse à l'accès des personnes ou des groupes sociaux historiquement sous-représentés au sein de la communauté étudiante. Enfin, nous nous intéresserons au portrait des étudiant-e-s qui accèdent aujourd'hui à la formation universitaire ainsi qu'aux facteurs qui contribuent à la persistance d'inégalités sociales associées à l'accessibilité.

1.1 Massification de l'enseignement et croissance des effectifs étudiants

Par suite du babyboom, les systèmes d'éducation occidentaux furent marqués par un mouvement de démocratisation qui s'est amorcé dans les années 1960. Au Québec comme en Amérique du Nord et en Europe de l'Ouest, ce mouvement fut associé à une croissance très significative des effectifs étudiants dans les établissements d'enseignement postsecondaires, un phénomène mieux connu sous le nom de « massification de l'enseignement » (Kamanzi, 2019). À l'échelle canadienne, c'est vers la fin des années 1950 et au début des années 1960 que l'université enregistre le plus important accroissement de ses effectifs : de 63 000 étudiant-e-s à temps plein en 1951 à 371 000 en 1975 (SC, 2014).

Tel que le décrivent Kamanzi et ses collègues (2010), c'est notamment à travers l'accroissement des ressources financières allouées aux établissements d'enseignement, la création de nouveaux établissements et l'aide financière accordée aux étudiant-e-s que les gouvernements ont contribué à rendre plus accessible la formation universitaire au Québec. Kamanzi et Doray (2015) identifient également l'augmentation de la capacité d'accueil des collèges et des universités ainsi que la montée des aspirations scolaires individuelles et familiales comme d'autres facteurs ayant

contribué à la massification de l'enseignement – et plus spécifiquement de l'enseignement supérieur – au Canada.

Selon les estimations d'Universités Canada, 1,4 million d'étudiant-e-s étaient inscrit-e-s dans une université canadienne en 2019 (Universités Canada, 2019). Selon les données publiées par le gouvernement du Québec en 2021 (BDSOQ, 2021), en 2020-2021, la province comptait 314 357 étudiant-e-s réparti-e-s dans les huit universités dites à charte et les 10 universités, écoles et instituts affiliés à l'Université du Québec, soit plus de 50 000 étudiant-e-s de plus qu'en 2008-2009¹. De ce nombre, près du tiers fréquentent l'université à temps partiel. Ce portrait, dressé par l'Institut de la statistique du Québec, révèle par ailleurs qu'en 2020-2021, on comptait 232 821 étudiant-e-s inscrit-e-s au 1^{er} cycle, 62 910 au 2^e et 18 635 au 3^e, incluant, dont 75 % d'étudiant-e-s de 1^{er} cycle au baccalauréat, 71 % de 2^e à la maîtrise et 97 % de 3^e au doctorat, le reste des étudiant-e-s étant inscrit-e-s dans des programmes ne menant pas à l'obtention d'un grade universitaire, par exemple les certificats ou les diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS). Il est par ailleurs intéressant de noter qu'en 2019-2020, les étudiant-e-s de l'international comptaient pour 15,5 % des effectifs étudiants au Québec (SC, 2021). Il a en outre été constaté que le taux d'accès au baccalauréat, défini comme « la probabilité qu'un individu accède à l'université au cours de sa vie » (MEES, 2019, p. 12), est passé de 40,6 % en 2003-2004 à 48,3 % en 2017-2018, soit une augmentation de près de 8 % (*id.*).

Toutefois, comme le souligne Rizvi (2018), bien que la massification de l'éducation ait permis d'accroître très significativement l'accès aux études universitaires, elle a aussi soulevé certains enjeux auxquels il est nécessaire de s'attarder. En effet, en fonction de la façon dont on définit la démocratisation, une croissance des effectifs étudiants n'implique pas forcément la démocratisation (Kamanzi et Doray, 2015). Ainsi, pour mieux saisir les nuances qui existent entre massification et démocratisation, il convient de s'intéresser aux notions de démocratisation quantitative et de démocratisation qualitative.

1.2 Démocratisation quantitative et qualitative

Mobilisant la typologie des formes de démocratisation de Merle (2000), Kamanzi et Doray (2015) s'intéressent à la différence entre massification – découlant directement de la croissance des effectifs étudiants – et

¹ On notera que ces données excluent les résident-e-s en médecine, les auditeur-rices, les stagiaires postdoctoraux-ales et les étudiant-e-s en situation d'accueil.

démocratisation, cette dernière étant davantage liée à l'égalité des chances dans le domaine de l'accès à l'éducation. La massification peut donc être décrite comme une forme de démocratisation quantitative liée au recrutement d'un nombre toujours croissant d'étudiant·e·s (Kamanzi et Doray, 2015). La notion de démocratisation qualitative, quant à elle, permet plutôt de s'intéresser à la représentativité des groupes sociaux historiquement sous-représentés au sein de l'université et, ainsi, de mettre en lumière les éventuelles inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. En effet, ces inégalités sont susceptibles d'être masquées par l'augmentation impressionnante des effectifs étudiants.

Merle (2000) va plus loin en proposant de distinguer une démocratisation dite égalisatrice de ses formes ségrégative et uniforme. Cet auteur associe ainsi la démocratisation égalisatrice à une augmentation générale des taux de scolarisation par âge et à une diminution des écarts entre les différentes catégories sociales en ce qui a trait à l'accès, et ce, pour tous les domaines d'études. La démocratisation ségrégative correspond quant à elle au mouvement inverse, c'est-à-dire que l'augmentation des taux de scolarisation se fait parallèlement à une augmentation des écarts d'accès entre les différentes catégories sociales. Enfin, la démocratisation uniforme représente à une forme de *statu quo* marqué par une augmentation des taux d'accès similaire pour toutes les catégories et ne participant ni à diminuer ni à accroître les inégalités entre les différents groupes sociaux. Ainsi, en s'appuyant sur les travaux de Merle (2000), Kamanzi et Doray (2015) montrent que la massification de l'enseignement universitaire s'opère en partie en fonction d'une démocratisation ségrégative, alors qu'au collégial, la démocratisation semble être davantage égalisatrice. En effet, l'origine sociale – notamment le capital social, scolaire et économique des parents – semble toujours jouer un rôle prédominant dans la probabilité d'accéder à l'université (Kamanzi et Doray, 2015). À ce propos, les auteurs montrent que les étudiant·e·s dont les parents ont un revenu annuel de niveau supérieur ou détiennent un diplôme universitaire sont surreprésenté·e·s à l'université et que, à l'inverse, les étudiant·e·s dont les parents ont un revenu annuel faible ou un niveau de scolarité secondaire ou moins sont sous-représenté·e·s à l'université.

À la lumière de ces travaux, il apparaît évident qu'il nous faut réfléchir à l'accessibilité aux études universitaires en tenant compte non seulement de la massification, mais aussi de l'évolution des inégalités sociales qui persistent. Ces différentes façons d'aborder la démocratisation sous l'angle de l'accessibilité nous poussent ainsi à nous demander non plus simplement

combien d'étudiant·e·s accèdent à l'université, mais aussi – et peut-être surtout –, quelles sont les caractéristiques de ceux qui y accèdent ou n'y accèdent pas? En quoi ce portrait a-t-il changé depuis les années 1960?

1.2.1 *Un portrait démographique étudiant en transformation*

Depuis les années 1960, on a pu observer une transformation majeure du portrait démographique des étudiant·e·s accédant à l'enseignement supérieur. De nombreux facteurs, tels que l'immigration, la diversification culturelle, ethnique et linguistique, mais aussi le vieillissement de la population et l'accroissement de la mobilité géographique ont contribué à cette transformation (MES, 2019). Plus encore, parmi les facteurs qui influencent l'accessibilité à l'enseignement supérieur figurent le statut socioéconomique de l'étudiant·e et celui de ses parents, sa région d'origine, ses besoins particuliers et son appartenance aux peuples autochtones (CSÉ, 2019).

Ainsi, la principale observation émanant des travaux qui se sont intéressés à cette transformation est l'importante augmentation de la proportion d'étudiant·e·s provenant de groupes sociaux historiquement sous-représentés (Kamanzi *et al.*, 2010; MEES, 2021). En effet, on observe qu'un nombre croissant de personnes issues de familles à faibles revenus, de communautés ethnoculturelles minoritaires et/ou de la communauté 2ELGBTQI+², de personnes racisées, en situation de handicap et/ou autochtones accède à l'université. Par exemple, comme le rapporte le CSÉ (2019), le nombre d'étudiant·e·s en situation de handicap inscrit·e·s aux études universitaires au Québec a presque doublé entre 2013-2014 et 2017-2018, passant de 8201 à 16 304, dont 14 479 inscrit·e·s au 1^{er} cycle, 1470 au 2^e et 355 au 3^e.

Malgré ces gains de représentativité, des disparités persistent entre les différents groupes sociaux en ce qui concerne l'accès à l'enseignement universitaire. Parmi les groupes qui restent sous-représentés au sein de la population étudiante, on compte notamment les étudiant·e·s qui sont passé·e·s par le système de protection de la jeunesse (MES, 2021). Aussi, tel que mentionné précédemment, le statut socio-économique de l'étudiant·e et de sa famille continue de jouer un rôle important dans l'accès aux études postsecondaires (Kamanzi et Doray, 2015). Dans cette perspective, on observe que, comparé aux autres, les étudiant·e·s de première génération

² Acronyme utilisé par le gouvernement du Canada pour désigner les personnes deux esprits (2E), les personnes s'identifiant lesbienne (L), gaie (G), bisexuelle (B), transgenre (T), queer (Q), intersexuel (I), de même que les personnes qui indiquent leur appartenance à divers groupes sexuels et de genre, et emploient ainsi d'autres terminologies (+).

accèdent plus difficilement à l'université. On rapporte toutefois qu'iels y obtiennent un diplôme dans une proportion égale à celles des autres étudiant·e·s (Kamanzi *et al.*, 2010). Il en ressort qu'il importe de s'intéresser non seulement à son accès aux études, mais aussi au cheminement de l'étudiant·e.

Par ailleurs, à défaut d'établir des stratégies et des méthodes de collecte de données adaptées, il est difficile d'évaluer la situation des étudiant·e·s autochtones dans l'enseignement universitaire au Québec. Bien qu'on puisse observer une augmentation du nombre de personnes autochtones au sein des universités, leur accès aux études universitaires semble demeurer préoccupant. De plus, l'écart entre les taux de scolarisation des étudiant·e·s autochtones et allochtones resterait important. Cela dit, sans disposer d'un portrait clair de la situation, il est difficile d'entrevoir des pistes de solution (CSÉ, 2019).

Finalement, alors que la tendance s'est inversée pour le genre, c'est-à-dire que plus de femmes que d'hommes accèdent désormais à l'université³ et y obtiennent un diplôme, la question du genre ne reste pas moins d'actualité dans la mesure où les femmes sont toujours sous-représentées dans certains domaines d'études – en génie, en sciences physiques et en sciences informatiques, par exemple – mais sur-représentées dans des domaines dit de la sollicitude (*caring*) soit en sciences de la santé et de l'éducation (CSÉ, 2019).

Face à ces constats et de manière à favoriser la démocratisation de l'accès aux études universitaires au-delà de sa dimension quantitative, il apparaît nécessaire et pressant d'évaluer en quoi les politiques ainsi que les mesures mises en place par le gouvernement et les universités contribuent à accroître ou à diminuer les écarts d'accès entre les différents groupes sociaux typiquement sous-représentés au sein de l'université. Bien que l'accessibilité constitue une dimension fondamentale de la démocratisation, il est nécessaire de pousser plus loin notre analyse et d'explorer en quoi le cheminement étudiant et les enjeux et défis qui le caractérisent – notamment en termes d'inégalités sociales – influencent le projet de démocratisation de l'université.

³ En 2017-2018, alors que le taux d'accès aux programmes d'études menant à l'obtention d'un baccalauréat était de 58 % pour les femmes, il n'était que de 29 % pour les hommes (CSÉ, 2019).

1.2.2 *La démocratisation : une question de cheminement?*

Le cheminement peut être défini comme le processus vécu par l'étudiant-e depuis son admission à l'université jusqu'au moment où iel la quitte, que ce soit parce qu'après avoir diplômé – ayant ou non bifurqué en cours de route – ou parce qu'iel a choisi de mettre un terme à ses études. Cette section nous permettra d'abord d'explorer le rapport qu'entretiennent les étudiant-e-s avec leurs études ainsi que la pluralité des parcours qu'iels empruntent, tout en montrant comment ces parcours ont évolué à travers le temps.

Au cours de ce cheminement, l'étudiant-e sera par ailleurs appelé-e à entretenir des rapports, plus ou moins étroits, avec la communauté étudiante de son institution universitaire. Pour certain-es, cette relation s'exprimera par le biais d'une implication – ponctuelle ou plus soutenue – au sein d'une ou plusieurs associations étudiantes et/ou des instances de gouvernance de l'université. Dans cette perspective, nous nous attarderons également à l'importance et au rôle des associations étudiantes et des mouvements étudiants, pour enfin nous intéresser aux rôles que peuvent jouer les étudiant-e-s au sein de ces associations et de la gouvernance des universités. Nous ferons état d'enjeux et de défis auxquels les étudiant-e-s sont susceptibles de faire face en ce qui concerne leur cheminement.

1.2.3 *Rapport « non traditionnel » aux études et parcours « atypiques »*

De la même façon que le portrait démographique des étudiant-e-s accédant à l'université s'est progressivement transformé, leur rapport aux études a lui aussi significativement évolué. Maintenant considéré comme une nouvelle norme, le rapport dit « non-traditionnel » aux études se caractérise principalement par un engagement non exclusif dans les études, dans un contexte où les étudiant-e-s sont de plus en plus nombreux-ses à occuper un emploi ou à devoir assumer des responsabilités parentales (CSÉ, 2019). Il se caractérise également par un parcours de formation non linéaire, possiblement ponctué de changements de trajectoire, d'interruptions et de retour aux études, mais aussi de plus en plus réalisé à temps partiel. Il ressort de cette nouvelle façon de voir le cheminement étudiant que le projet d'étude n'est plus réservé aux jeunes, mais qu'il s'amorce et s'accomplit maintenant à toutes les périodes de la vie (CSÉ, 2013). Sachant qu'elle est déjà recensée dans les rapports publiés par le CSÉ en 1985 et en 1992, cette transformation n'est pas un phénomène nouveau, bien qu'il tende à s'intensifier.

À ce phénomène s'associent des parcours de moins en moins linéaires et donc une normalisation des parcours dits « atypiques ». Un parcours est dit « atypique » si, par exemple, sa complétion requiert plus de temps que prévu ou encore s'il est ponctué d'arrêts, de réorientations et/ou de retours aux études. Tel que le soulignent Picard et ses collègues (2011), entre 20 % et 50 % des étudiant·e·s ne suivent pas l'itinéraire type prévu. Selon les mêmes auteurs, plusieurs facteurs semblent influencer la variabilité des parcours, dont les caractéristiques socio-économiques, le genre, l'accès à l'aide financière et le soutien reçu au moment d'intégrer l'université, mais aussi la flexibilité des systèmes d'éducation eux-mêmes. La création et la popularisation des programmes d'étude ne menant pas à un grade universitaire, comme les certificats ou les DESS, ont en effet contribué à la diversification des parcours.

De ces réalités semble toutefois résulter une plus faible participation à la vie universitaire, plusieurs parmi les étudiant·e·s se considérant davantage comme des étudiant·e·s « de passage », qui suivent simplement des cours mais n'appartenant pas explicitement ou formellement à la communauté universitaire.

2 Quels rôles jouent les étudiant·e·s au sein de l'université?

Au-delà de leur parcours académique individuel, les étudiant·e·s sont appelé·e·s à s'impliquer de diverses façons au sein de leur institution universitaire, notamment au sein de leurs associations étudiantes, mais aussi – et souvent à travers ces dernières – auprès des instances de gouvernance de l'université. Les débats qui persistent au sujet des finalités de la formation universitaire influencent notre manière de considérer les étudiant·e·s et donc de visualiser le ou les rôles qu'ils devraient jouer au sein de leur université. Parmi ces visions s'opposent entre autres celle qui dépeint l'étudiant·e comme agent économique – c'est-à-dire comme futur·e travailleur·euse qui devra s'insérer dans le marché du travail et s'y adapter – et celle qui voit l'étudiant·e comme un·e citoyen·ne formé·e et informé·e, qui doit développer, dans le cadre de sa formation universitaire, un esprit critique et un goût de l'engagement citoyen (CSÉ, 2019). Une vision de l'étudiant·e non seulement comme agent économique, mais aussi comme client·e semble toutefois s'imposer petit à petit, non sans conséquence sur son expérience de la vie universitaire et son implication au sein de l'université.

2.1 Associations étudiantes et mouvements étudiants

Au Québec comme ailleurs dans le monde, les associations étudiantes ont joué un rôle important dans l'amélioration de la condition étudiante. Dès les années 1960, elles deviennent des organisations autonomes et légitimes, indépendantes de l'université. Elles sont vues comme des groupes de pression qui militent – auprès de l'université comme d'acteurs externes – pour défendre les intérêts des étudiant·e·s qu'elles représentent (Bégin-Caouette et Jones, 2014). Elles peuvent être locales, facultaires, mais aussi nationales. À l'heure actuelle, l'Union étudiante du Québec, qui représente 104 000 membres, constitue la seule association étudiante nationale; la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ), l'ASSÉ (Association pour une solidarité syndicale étudiante), la TaCEQ (Table de concertation étudiante du Québec) et la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente ayant toutes annoncé leur dissolution au cours des dernières années.

Tel que le décrivent Beaupré-Lavallée et Bégin-Caouette (2018), les mouvements étudiants auxquels ont participé les associations ont été principalement mus – au Québec, mais aussi ailleurs dans le monde (Klemenčič, 2012) – par deux idéaux différents mais complémentaires. D'un côté, certains mouvements et les associations qui s'y inscrivent ont adopté une vision utilitariste de la représentation étudiante, qui vise principalement à faire des gains pour la communauté étudiante dans une perspective gagnant-gagnant face à l'État. Selon cette vision, les associations étudiantes peuvent être perçues comme des groupes d'intérêts. D'autres mouvements et associations, qui s'inscrivent dans une perspective plus militante, sont connus pour leurs propositions et leurs actions plus radicales, visant à lutter plus généralement contre le néolibéralisme, le capitalisme et leurs effets sur la condition étudiante (Beaupré-Lavallée et Bégin-Caouette, 2018).

En 2005, l'ASSÉ, la FEUQ et d'autres organisations ont participé à des actions de résistance et à des manifestations en opposition aux coupures que subissait le programme d'aide financière aux études (Beaudet, 2014). En 2012, le mouvement Occupons Montréal et le mouvement étudiant du printemps 2012 se sont par ailleurs opposés à la hausse des frais de scolarité annoncée par le gouvernement provincial. Ce mouvement est considéré comme la plus longue et importante grève étudiante dans l'histoire du Québec (Chiasson-LeBel, 2012). Parallèlement à cette mobilisation populaire, les revendications ont dépassé la question des frais de scolarité pour aborder des enjeux tels la démocratie, la représentativité, la corruption et

l'environnement (Thériault, 2013). C'est donc dire que ces luttes étudiantes sont menées sur plusieurs fronts.

2.2 Le rôle des étudiant·e·s dans la gouvernance des universités

Parmi les transformations qui ont marqué l'université et sa communauté étudiante à la suite de la publication du Rapport Parent, on pense à la réforme de la gouvernance universitaire qui a eu lieu dans les années 1960 et 1970 au Canada. En effet, tel que le signalent Bégin-Caouette et Jones (2014), aucune université canadienne ne comptait d'étudiant·e·s sur son conseil d'administration en 1955, alors que 78 % d'entre elles en comptaient au moins un en 1975 (Jones, 1996). En 1995, on estime que l'ensemble des conseils d'administration universitaires compte des membres étudiants (Skolnik et Jones, 1997). Plus encore, les étudiant·e·s représentent environ 16 % de tous les membres des sénats des universités (Bégin-Caouette et Jones, 2014; Pennock *et al.*, 2012).

Appréhender l'étudiant·e comme un·e acteur·rice s'impliquant dans son milieu d'étude et participant à le transformer, c'est aussi penser à son implication comme représentant·e dans les différents comités et instances de gouvernance au sein de l'université. En effet, la nomination d'étudiant·e·s représentant leurs associations dans des comités décisionnels ou de travail constitue l'une des voies principales par le biais desquelles l'université engage le dialogue avec la communauté étudiante et vice-versa (Luescher-Mamashela, 2013). Lizzio et Wilson (2009) décrivent par ailleurs trois perspectives selon lesquelles on peut appréhender cette implication étudiante au sein de la gouvernance universitaire : une perspective fonctionnaliste (en quoi cette implication bénéficie à l'université?); une perspective développementale (en quoi bénéficie-t-elle à l'étudiant·e?); enfin, une perspective sociale (en quoi bénéficie à la société?). En effet, toutes et tous n'ont pas la même vision de ce que devrait être l'implication étudiante dans les processus de gouvernance universitaire. Dès ses balbutiements, les postures adoptées par les étudiant·e·s se sont révélées multiples et parfois contradictoires. Alors que certain·e·s étudiant·e·s adoptent une position de leadership au sein des comités en participant activement aux débats et aux discussions, d'autres font davantage de la surveillance, lorsqu'ils ne sont pas simplement là pour échanger passivement de l'information (Zuo et Ratsoy, 1999).

Les associations étudiantes, notamment du fait qu'elles sont organisées, pérennes, indépendantes et perçues comme légitimes, détiennent un

pouvoir d'influence et une voix forte auprès des instances décisionnelles de l'université. Toutefois, bien qu'elles se soient engagées dans la défense des intérêts de la population étudiante ainsi que l'amélioration des conditions d'accès et de cheminement aux études universitaires, il reste que ces regroupements sont susceptibles de rencontrer des limitations en ce qui a trait à la représentativité des différents groupes sociaux au sein de leurs instances. En effet, ce ne sont pas des étudiant·e·s de toutes les catégories sociales qui accèdent ou sont en mesure d'accéder aux postes disponibles au sein des associations, encore moins aux postes de représentation au sein des instances de gouvernance universitaire (Naylor *et al.*, 2021). Parallèlement, les étudiant·e·s qui accèdent à ces positions ne sont pas toujours représentatif·ve·s de la diversité qui caractérise la communauté étudiante; par conséquent, ces personnes ne sont pas forcément en mesure de rendre compte de la pluralité des réalités et des enjeux qui transcende cette dernière (Naylor *et al.*, 2021). Dans un tel contexte, il apparaît nécessaire de s'attarder aux barrières structurelles susceptibles d'empêcher ou de freiner l'implication de certaines personnes, notamment celles qui rencontrent des difficultés financières ou qui doivent assumer des responsabilités parentales (Naylor *et al.*, 2021). Il apparaît en effet nécessaire qu'une diversité de personnes puissent avoir voix au chapitre pour que les inégalités d'accès et de réussite au sein de l'université québécoise se voient effectivement réduites.

3 La démocratisation : une question de réussite?

Dans cette dernière section, nous proposons d'aborder la question de la démocratisation de l'université sous le prisme de la réussite. Comment définir la réussite? Un rapide survol des écrits sur le sujet permet de constater que les définitions sont plurielles et parfois contradictoires, mais surtout qu'elles ne sont pas neutres. C'est pourquoi nous explorerons plusieurs d'entre elles, avant de mettre en lumière les effets potentiellement néfastes d'une vision de la réussite centrée sur la performance et le mérite individuel. Nous nous intéresserons par ailleurs à la diplomation comme l'une des expressions de la réussite, ainsi qu'aux inégalités qui persistent au Québec en ce qui concerne l'accès au diplôme.

3.1 Comment définir la réussite?

Tel que le soulignent Chenard et Doray (2005), la définition du concept de réussite s'est transformée à travers le temps. Au début des années 1950, c'est l'accès à l'enseignement universitaire qui constituait la priorité et l'indicateur principal de réussite. À l'accès s'est ajoutée la qualité de la

formation dans les années 1960 et 1970. Ce n'est véritablement qu'au début des années 1990 que la persévérance et la diplomation deviennent les pré-occupations principales des décideur·se·s, bien que l'accessibilité demeure une priorité. Dans un avis soumis au ministère de l'Éducation en 2000 sous le titre *Réussir un projet d'études universitaires. Des conditions à réunir*, le CSÉ définissait la réussite universitaire comme « l'acquisition et l'intégration par l'étudiant de connaissances et de compétences en lien avec une formation de haut niveau s'inscrivant dans son projet personnel et contribuant tout à la fois à son développement sur les plans professionnel, artistique, scientifique, culturel, civique et personnel » (p. 32). Reprise par le ministère de l'Enseignement supérieur (MES, 2021) dans son *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*, cette définition large de la réussite repose sur quatre piliers : l'accès, la persévérance, la diplomation et l'insertion professionnelle.

Le CSÉ souligne cependant, dans ce même rapport, que la définition même de la réussite n'est pas neutre et qu'elle dépend notamment de la position et des intérêts des acteurs. En effet, la réussite semble s'exprimer en des termes différents pour l'État, pour l'institution universitaire et pour l'étudiant·e; par conséquent, elle dépend de la vision que l'on entretient des finalités de la formation universitaire. Pour l'État, la réussite peut se définir par l'obtention pour un maximum d'étudiant·e·s d'un diplôme dans le temps le plus court possible et au plus bas coût possible. Dans une telle perspective, elle correspond au rapport entre les intrants, soit les inscriptions, et les extrants, soit les diplômes (CSÉ, 2000). Elle s'arrime ainsi avec l'idée voulant que la finalité de la formation universitaire soit d'obtenir un diplôme. D'un point de vue économique, la réussite universitaire peut aussi se traduire par une accession rapide et durable au marché du travail. À l'échelle de l'institution universitaire, la réussite peut également prendre la forme d'une augmentation et d'une internationalisation des effectifs étudiants, d'un taux de diplomation concurrentiel par rapport à d'autres établissements et du rayonnement de l'institution à l'étranger, soit un ensemble de facteurs qui lui permettent de se positionner avantageusement dans les classements des établissements d'enseignement et, pour certaines, d'obtenir des accréditations importantes en raison de leur réputation (CSÉ, 2000).

Dans le même document, le CSÉ décrit la réussite universitaire du point de vue de l'étudiant·e comme la poursuite et l'atteinte d'objectifs personnels qui peuvent s'inscrire dans l'une et/ou l'autre des dimensions de sa vie : professionnelle, amoureuse ou familiale, en plus de son engagement communautaire ou politique, etc. Dans un contexte où la communauté

étudiante est toujours plus diversifiée, les objectifs auxquels répond le parcours universitaire se diversifient également. Au tournant du 21^e siècle on notait déjà que, pour les adultes qui reprennent ou entreprennent des études, la réussite universitaire peut ne pas se limiter à l'obtention d'un diplôme, mais bien s'envisager en termes de développement de compétences techniques ou professionnelles, de perspective d'une amélioration des conditions de travail ou du salaire, ou, plus largement, de dépassement de soi (CSÉ, 2000).

De cette exploration de différents points de vue sur la réussite, il ressort que ses définitions sont non seulement plurielles, mais aussi orientées. En effet, certains acteurs – notamment l'État et l'institution universitaire – accordent une importance particulière aux indicateurs qui permettent de quantifier la réussite, notamment les taux de diplomation et de scolarisation. Pour mesurer l'évolution du niveau de scolarité de la population québécoise, le MES (2021) mobilise par exemple un ensemble d'indicateurs de cheminement tels le taux d'accès à un programme menant au baccalauréat, le taux de réussite des cours suivis au premier trimestre ou, encore, la persévérance après la première année d'études au baccalauréat. En effet, pour ces acteurs, la persévérance étudiante et donc l'obtention du diplôme se positionnent au cœur des préoccupations, comme le montrent les cibles de réussite universitaire fixées par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) dans son *Plan stratégique 2019-2023*.

3.2 Diplomation et scolarisation

Le taux de réussite ou de diplomation, défini comme « la proportion des étudiant·e·s inscrit·es qui obtiennent la sanction » (CSÉ, 2008, p. 55), apparaît comme un indicateur de choix lorsque vient le temps d'évaluer la réussite étudiante à l'échelle provinciale ou nationale. Au Québec, selon un rapport publié en 2020 par le MEES, le taux de diplomation au baccalauréat est resté stable autour de 79,8 % pour les six dernières cohortes observées, soit de celle ayant débuté en 2007 à celle ayant débuté en 2012. Il convient néanmoins de noter qu'au cours de la même période, le taux de diplomation des femmes (82,6 % en moyenne) est systématiquement plus élevé que celui des hommes (75,7 % en moyenne). Le taux de diplomation à la maîtrise est quant à lui passé de 73,3 % à 77,3 % entre les cohortes de 2007 et 2014, les taux de diplomation des femmes sur cette période étant encore une fois plus élevés que ceux des hommes, mais la tendance se renverse au doctorat. D'une part, on remarque des fluctuations importantes des taux de diplomation

dans les cohortes observées; de l'autre, le taux de diplomation des femmes est cette fois plus bas que celui des hommes, sauf pour la cohorte de 2007⁴.

Plus largement, on peut appréhender la réussite universitaire sous le prisme des taux de scolarisation à l'échelle provinciale ou nationale. Selon l'Institut de la statistique du Québec, 36,3 % de la population québécoise âgée entre 25 et 64 ans détenait un certificat, un diplôme ou un grade universitaire en 2021 (ISQ, 2022), alors que ce pourcentage ne s'élevait qu'à 29,3 % en 2016 (CSÉ, 2019). À l'échelle canadienne, c'est 36,1 % des personnes appartenant à la tranche d'âge des 25-64 ans qui détenaient un certificat, un diplôme ou un grade universitaire en 2021, soit 4,5 % de plus qu'en 2016 (SC, 2017 et 2022).

Bien que l'on s'entende pour dire que la diplomation est souhaitable et qu'il faut, dans une perspective de démocratisation, la favoriser pour le plus grand nombre, il convient également de s'intéresser aux risques associés à l'adoption d'une vision de la réussite qui serait uniquement fondée sur l'obtention du diplôme et, inversement, au potentiel que pourrait représenter l'adoption d'une vision de la réussite davantage axée sur le processus.

3.3 Des visions complémentaires de la réussite

Un peu comme nous avons comparé la démocratisation quantitative et qualitative, il est possible de comparer la réussite scolaire et la réussite éducative. La première, qui repose principalement sur des indicateurs mesurables, est davantage fonction des résultats scolaires, de l'atteinte d'objectifs d'apprentissage et, plus largement, de la diplomation. En effet, dans un contexte où, d'une part, l'université se transforme pour répondre aux impératifs de rentabilité et d'efficacité dictés par la propagation de l'idéologie néolibérale et, d'autre part, où le rapport aux études s'inscrit de plus en plus sous le signe du clientélisme, une vision de la réussite essentiellement articulée sur l'obtention du diplôme semble s'imposer. De cette définition utilitariste découle pour l'étudiant·e une vision de la réussite axée sur la performance. Au-delà de l'obtention d'un diplôme sans changement de trajectoire, sans arrêt ou sans bifurcation, cette vision repose sur l'obtention, tout au long du parcours, de notes jugées excellentes.

Plus encore, elle s'accompagne souvent d'une conception méritocratique de la réussite selon laquelle, comme la définit le Consortium

⁴ On consultera en détail les calculs et les résultats dans MEES (2020).

d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES, 2018), « il suffirait d'exercer sa volonté, de faire des efforts pour réussir, indépendamment des ressources et stratégies acquises pour concilier les multiples rôles de vie (étudiant, travailleur, parent, etc.), ou des inégalités sociales et économiques de départ » (p. 29). Il n'est donc pas étonnant que, dans un contexte perpétuellement compétitif, les étudiant-e-s soient de plus en plus nombreux-ses à souffrir de problèmes de santé psychologique, mais aussi à adopter des stratégies d'adaptation comme la consommation de psychostimulants (CAPRES, 2018).

À l'inverse, la réussite éducative, en ne se proposant pas comme l'inverse de l'échec, véhicule une vision davantage axée sur le processus; elle inclut ainsi de possibles échecs, qui seraient à leur façon constitutifs de l'apprentissage (CAPRES, 2018). Multidimensionnelle, elle comprend « l'ins-truction (intégration de savoirs), la socialisation (acquisition de savoirs, valeurs, attitudes et comportements utiles au fonctionnement en société) et la qualification (préparation à l'intégration socioprofessionnelle) » (p. 31; voir également Ducharme *et al.*, 2017). Naturellement, adopter une telle vision de la réussite n'est pas sans défis, compte tenu du fait qu'elle est plus difficile à évaluer et donc qu'il est plus ardu d'en observer l'évolution.

Chenard et Doray (2005) nous invitent par ailleurs à aborder la notion de réussite universitaire dans toute sa complexité de même qu'à l'appréhender dans une perspective systémique. Selon eux, pour évaluer la réussite, il ne suffit pas de s'intéresser à la diplomation, il faut s'intéresser à l'ensemble des cheminements étudiants, de l'accès à l'enseignement supérieur à l'insertion professionnelle, en passant par la persévérance et la diplomation. Enfin, dans la mesure où elle est largement tributaire de la réussite à l'école primaire, à l'école secondaire et au collégial, ces auteurs suggèrent que la réussite universitaire soit définie et abordée en tenant compte de son imbrication dans l'ensemble du système d'éducation.

3.4 Enjeux de santé psychologiques

Les enquêtes sur la santé psychologique des étudiant-e-s universitaires se sont multipliées ces dernières années et leurs conclusions sont alarmantes. Respectivement quatre ans et deux ans avant le début de la pandémie de COVID-19, les données disponibles montraient déjà que près du tiers des étudiant-e-s post-secondaires souffraient de détresse psychologique (Grégoire *et al.*, 2016; CAPRES, 2018). Des études plus récentes se sont quant à elles penchées sur la santé psychologique des étudiant-e-s en

contexte de pandémie. Dans les conclusions de son rapport publié en 2022 en collaboration avec la Commission de la santé mentale du Canada, l'Alliance canadienne des associations étudiantes révélait les effets sans précédents de la pandémie sur la santé mentale et le bien-être des étudiant·e·s postsecondaires. En effet, 75 % des personnes sondé·es ont rapporté des répercussions négatives sur leur santé mentale. Plus encore, 74 % ont affirmé que la pandémie avait contribué à aggraver leurs problèmes de santé mentale et 61 % ont déclaré qu'elle en avait entraîné de nouveaux. Selon le même rapport, certains groupes auraient été plus durement affectés que d'autres : les étudiant·e·s membres d'une minorité visible, de la communauté 2ELGBTQI+, les étudiant·e·s autochtones, en situation de handicap et celles déjà affecté·e·s par un problème de santé mentale. Plus largement, parmi les facteurs susceptibles d'affecter la santé psychologique des étudiant·e·s universitaires, on peut souligner la pression de performance académique, les difficultés financières et les difficultés d'accès vécues par certains groupes minoritaires (Aldiabat *et al.*, 2014).

On peut par ailleurs penser que, tel que discuté précédemment, les étudiant·e·s qui ont effectué une transition interordres ou intercycles au plus fort de la pandémie – et donc au moment où l'enseignement se déroulait à distance – ont fait face ou feront face à des défis supplémentaires en termes de socialisation à la vie universitaire, d'adaptation au rythme et à la charge de travail; iels seraient ainsi plus susceptibles de développer des problèmes de santé psychologique.

Conclusion

De manière à mettre en lumière certains des enjeux qui touchent aujourd'hui la communauté étudiante et de décrire la transformation des réalités étudiantes depuis les années 1960, nous avons choisi de nous intéresser à la démocratisation de l'université : d'abord sous l'angle de l'accessibilité, puis sous ceux du cheminement et, finalement, de la réussite. Au sujet du projet de démocratisation, quelques constats émergent : que ce soit parce qu'elle est associée à une plus grande justice sociale, parce qu'elle favorise le progrès technoscientifique ou encore parce que, d'un point de vue économique, elle favorise une meilleure insertion socioprofessionnelle, les écrits sont unanimes, la démocratisation de l'enseignement supérieur est souhaitable. Mais encore faut-il l'envisager dans toute sa complexité et reconnaître qu'elle ne représente pas un enjeu neutre ou univoque. Plus encore, il convient de tenir compte du fait que la démocratisation de l'université est influencée par la situation des autres ordres d'enseignement. En effet,

l'accessibilité, les caractéristiques du cheminement et la réussite au primaire, au secondaire et au collégial ont des impacts indéniables sur la démocratisation de l'université (Chenard et Doray, 2005).

Cette analyse du projet de démocratisation nous a permis d'énoncer plusieurs observations. D'une part, les effectifs étudiants se sont radicalement transformés depuis les années 1960. De fait, le phénomène de massification de l'enseignement a fait grossir les rangs de la communauté étudiante. Cette dernière s'est diversifiée, notamment en termes d'âge, d'origine socio-économique, d'origine ethnoculturelle et de besoins particuliers. Malgré tout, des inégalités persistent à la fois dans l'accès à la formation et dans l'accès au diplôme. Les parcours étudiants se sont également diversifiés, au point où les parcours dits « atypiques » et le rapport aux études dit « non traditionnel » sont devenus la norme. En ce sens, il conviendrait de collecter des données récentes sur ces parcours afin de brosser un portrait plus complet de la situation actuelle au Québec. Nous avons également pu constater que la vision de la réussite et des finalités de la formation universitaire se sont transformées et, avec elles, notre vision de l'étudiant-e et de son rôle au sein de la communauté universitaire.

Plusieurs aspects des réalités étudiantes mériteraient toutefois qu'on s'y attarde davantage, et ce, dans le cadre de recherches à réaliser dans une perspective de démocratisation de l'université et donc de justice sociale. Davantage de travaux pourraient être menés sur les inégalités que l'université semble participer à perpétuer, de même que sur les moyens qui pourraient être envisagés pour renverser la vapeur. Il importe notamment, cette fois selon une perspective de décolonisation de l'éducation, de s'attarder à l'accès, au cheminement et à la réussite des étudiant-e-s autochtones. Il convient aussi par ailleurs de s'intéresser aux défis de représentativité auxquels peuvent faire face les associations étudiantes et les instances de gouvernance universitaire. Finalement, il apparaît important de s'intéresser à la marchandisation de l'éducation et, plus vastement, à la managérialisation de l'université ainsi qu'à leurs conséquences sur la communauté étudiante, notamment en ce qui concerne la santé psychologique et ses impacts sur la persévérance et la réussite.

Enfin, bien qu'elle n'ait pas été spécifiquement traitée dans le cadre de ce chapitre, il est à noter que la gratuité scolaire à tous les niveaux d'enseignement faisait partie du projet de démocratisation de l'éducation proposé par la Commission Parent. Les questions entourant cet enjeu ainsi que, plus généralement, les frais de scolarité et l'aide financière aux études ont

fait couler beaucoup d'encre dans les dernières décennies. Or, à la lumière d'un rapport produit par l'IRIS, il semble qu'atteindre la gratuité scolaire au Québec pourrait être possible (Martin et Lesage, 2022). Ainsi, dans une perspective de justice sociale, il apparaît nécessaire de rouvrir cette question susceptible de présenter des répercussions considérables sur la démocratisation de l'université.

Références

- Aldiabat, K. M., Matani, N. A. et Navenec, C. (2014). Mental health among undergraduate university students: A background paper for administrators, educators and healthcare providers. *Universal Journal of Public Health*, 2(8), 209-214. [\[consulter\]](#)
- Alliance canadienne des associations étudiantes (2022). *Une nouvelle normalité difficile : la santé mentale des étudiantes et étudiants après deux années de COVID-19*. ACAE, Abacus Data et Commission de la santé mentale du Canada. [\[consulter\]](#)
- BDSOQ [Banque de données des statistiques officielles sur le Québec] (2021). Effectifs à l'enseignement universitaire selon diverses variables, au trimestre d'automne. *Éducation, formation et milieux de garde / Fréquentation scolaire*. [\[consulter\]](#)
- Beaudet, P. (2014). Mouvement étudiant et luttes populaires au Québec. *Revue internationale et stratégique*, (93), 101-108. [\[consulter\]](#)
- Beaupré-Lavallée, A. et Bégin-Caouette, O. (2018). Collective student action and student association in Quebec. Dans W. Archer et H. G. Schuetze (dir.), *Policies and Reforms Affecting Higher Education's Principal Mission. Preparing Students for Life and Work*. Brill Publisher.
- Bégin-Caouette, O. et Jones, G. A. (2014). Student organizations in Canada and Quebec's Maple Spring. *Studies in Higher Education*, 39(3), 412-425. [\[consulter\]](#)
- CAPRES [Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur] (2018). *Santé mentale des étudiants collégiaux et universitaires*. CAPRES. [\[consulter\]](#)
- Chenard, P. et Doray, P. (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Presses de l'Université du Québec. [\[consulter\]](#)
- Chiasson-LeBel, T. (2012). Introduction. Grèves et tensions dans les universités et les cégeps. *Nouveaux cahiers du socialisme*, (8), 1-7.
- CSÉ [Conseil supérieur de l'éducation] (2000). *Réussir un projet d'études universitaires. Des conditions à réunir*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- CSÉ (2008). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- CSÉ (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé*. [\[consulter\]](#)

- CSÉ (2019). *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec*. [\[consulter\]](#)
- Ducharme, R., Vasseur, F. et Carle, S. (2017). Voir autrement la réussite des étudiants au collégial. Propos recueillis par Stéphanie Carle [...]. *Pédagogie collégiale*, 30(3), 34-42. [\[consulter\]](#)
- Grégoire, S., Lachance, L., Bouffard, T., Hontoy, L.-M. et De Mondehare, L. (2016). L'efficacité de l'approche d'acceptation et d'engagement en regard de la santé psychologique et de l'engagement scolaire des étudiants universitaires. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(3), 222-231. [\[consulter\]](#)
- ISQ [Institut de la statistique du Québec] (2022). *Répartition de la population de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint, la région administrative, l'âge et le sexe, Québec*. Statistiques. [\[consulter\]](#)
- Jones, G. A. (1996). Governments, governance, and Canadian universities. Dans J. C. Smart (dir.), *Higher Education. Handbook of Theory and Research* (vol. 11, p. 337-371). Agathon Press.
- Kamanzi, P. C. (2019). Marché scolaire et reproduction des inégalités sociales au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 140-165. [\[consulter\]](#)
- Kamanzi, P. C. et Doray, P. (2015). La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada : la face cachée de la massification. *Canadian Review of Sociology / Revue canadienne de sociologie*, 52(1), 38-65. [\[consulter\]](#)
- Kamanzi, P. C., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A. et Murdoch, J. (2010). Les étudiants de première génération dans les universités : l'accès et la persévérance aux études au Canada. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 40(3), 1-24. [\[consulter\]](#)
- Klemenčič, M. (2012). Student representation in Western Europe: Introduction to the special issue. *European Journal of Higher Education*, 2(1), 2-19. [\[consulter\]](#)
- Lizzio, A. et Wilson, K. (2009). Student participation in university governance: The role conceptions and sense of efficacy of student representatives on departmental committees. *Studies in Higher Education*, 34(1), 69-84. [\[consulter\]](#)
- Luescher-Mamashela, T. M. (2013). Student representation in university decision making: Good reasons, a new lens? *Studies in Higher Education*, 38(10), 1442-1456. [\[consulter\]](#)
- Martin, E. et Lesage, S.-É. (2022). Peut-on réaliser la gratuité scolaire au Québec? *Publication / Note*. [\[consulter\]](#)
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15-50. [\[consulter\]](#)
- MEES [Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur] (2019). *Plan stratégique 2019-2023*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- MEES (2020). *Taux d'obtention d'un diplôme universitaire. Baccalauréat, maîtrise et doctorat*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- MES [Ministère de l'Enseignement supérieur] (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)

- Naylor, R., Dollinger, M., Mahat, M. et Khawaja, M. (2021). Students as customers versus as active agents: Conceptualizing the student role in governance and quality assurance. *Higher Education Research & Development*, 40(5), 1026-1039. [\[consulter\]](#)
- Pennock, L., Jones, G. A., Leclerc, J. M. et Li, S. X. (2012). *Academic senates and university governance in Canada: Changes in structure and perceptions of senate members* [texte de communication]. Annual meeting of the Consortium of Higher Education Researchers, Belgrade, 11 et 12 septembre. [\[consulter\]](#)
- Picard, F., Trottier, C. et Doray, P. (2011). Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(3), art. n° 3531. [\[consulter\]](#)
- Rizvi, F. (2018). Realizing the benefits of massification. *International Higher Education*, (94), 18-19. [\[consulter\]](#)
- Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 117-128. [\[consulter\]](#)
- Skolnik, M. L. et Jones, G. A. (1997). Governing boards in Canadian universities. *The Review of Higher Education*, 20(3), 277-295. [\[consulter\]](#)
- Statistique Canada (2014). Enseignement postsecondaire (séries W307-532). *Publications / Statistiques historiques du Canada / Section W : Éducation*. [\[consulter\]](#)
- Statistique Canada (2017). Sclolarité – Faits saillants en tableaux, Recensement de 2016. *Produits de données, Recensement de 2016 / Faits saillants en tableaux / Sclolarité Canada, provinces et territoires*. [\[consulter\]](#)
- Statistique Canada (2021). Graphique 2. Effectifs des universités selon le statut de l'étudiant au Canada et la province d'études, 2019-2020. *Le Quotidien*. [\[consulter\]](#)
- Statistique Canada (2022). Plus haut niveau de sclolarité, selon la région géographique : Canada, provinces et territoires. *Données*. [\[consulter\]](#)
- Thériault, J. Y. (2013). Le peuple de gauche, les carrées rouges et la crise des institutions. *Argument*, 15(2), 9-20. [\[consulter\]](#)
- Universités Canada (2019). Obtenez les statistiques les plus récentes sur les universités canadiennes. *Faits et statistiques*. [\[consulter\]](#)
- Zuo, B. et Ratsoy, E. W. (1999). Student participation in university governance. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 29(1), 1-26. [\[consulter\]](#)

Justine-Anne Rowell est directrice générale de l'organisme Thèsez-vous?, dont la mission est de soutenir les étudiant-e-s des cycles supérieurs dans la rédaction académique. Détentrice d'une maîtrise en chimie de l'Université de Montréal et d'une attestation d'études doctorales en administration de HEC Montréal, elle s'intéresse notamment à la managérialisation de l'université, aux pratiques et discours qui contribuent à la reproduction de la culture de performance en contexte universitaire, ainsi qu'aux pratiques de soutien à la persévérance et à la réussite en enseignement supérieur.

Candidate au doctorat en sciences de l'éducation, spécialisée en enseignement supérieur, à l'Université de Montréal, **Eya Benhassine** mène ses recherches doctorales sur les inégalités de genre dans le parcours des professeurs d'université au Canada à l'appui d'un financement des Fonds de recherche du Québec. Détentrice d'une maîtrise en éducation comparée et fondements de l'éducation, ses travaux portent sur les inégalités dans le champ de l'enseignement supérieur, la production de la recherche et la profession universitaire.

Papi, C. et Thériault, D. (2025). Femmes et hommes dans l'enseignement supérieur. Vers plus d'égalité? Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 247-272). Les Publications du LIRES.

Chapitre 9

Femmes et hommes dans l'enseignement supérieur Vers plus d'égalité?

Cathia Papi, Université TÉLUQ

Dominic Thériault, Ministère de l'Enseignement supérieur

Résumé

La démocratisation de l'éducation et de l'enseignement supérieur dans les pays occidentaux semble avoir davantage profité aux femmes qu'aux hommes, ces derniers étant généralement moins diplômés de l'enseignement supérieur. Dans ce chapitre nous nous intéressons aux parcours des étudiants québécois au cours des 40 dernières années. Nous mobilisons quelques approches sociologiques pour chercher à comprendre les facteurs susceptibles de contribuer à expliquer le fait que les femmes sont désormais plus nombreuses à fréquenter l'enseignement supérieur que les hommes.

Mots clés

éducation, enseignement supérieur, égalité, genre, méritocratie

Abstract

The democratization of education and higher education in Western countries appears to have benefited women more than men, with the

latter generally being less likely to hold higher education degrees. In this chapter, we focus on the trajectories of Quebec students over the past 40 years. We mobilize several sociological approaches to seek to understand the factors that may contribute to explaining why women now outnumber men in higher education.

Keywords

education, equality, gender, higher education, meritocracy

Réservée pendant longtemps à une minorité, l'éducation et l'enseignement supérieur se sont progressivement démocratisés au 20^e siècle dans l'ensemble des pays occidentaux, les femmes apparaissant comme les actrices et les bénéficiaires principales de cette démocratisation (Thélot et Vallet, 2000; Beaud, 2003). En effet, dès les années 1980, les chercheurs commencent à relever qu'« une transformation de première importance bouleverse l'univers inerte de l'école : la progression spectaculaire de la réussite scolaire des filles dans tous les milieux sociaux » (Establet, 1988, résumé). De fait, dans la plupart des pays de l'OCDE, les filles sont progressivement devenues plus nombreuses à fréquenter l'école secondaire et, à 15 ans, elle ont de meilleurs résultats que les garçons, aussi bien en lecture qu'en sciences (CMEC, 2019). Elles tendent également davantage à faire des études supérieures que leurs homologues masculins et à avoir de meilleurs résultats que ces derniers (Sabiston et Leung, 2020). Dès lors, même si la proportion des diplômés s'accroît dans l'ensemble de la population, celle des femmes augmente plus fortement que celle des hommes dans l'ensemble des pays de l'OCDE (2023).

Ces changements s'inscrivent dans le temps et viennent de pair avec des bouleversements socioéconomiques conséquents, en ce sens que l'accroissement de la scolarisation des femmes s'est accompagnée d'une augmentation de leur place sur le marché du travail, d'un report et d'une diminution de la mise en couple ainsi que de la fécondité, relativement à ce que l'on constatait avant les années 1960 (Terrail, 1992). Cependant, les conséquences sociales de ce qui peut apparaître comme une certaine forme d'inversion des inégalités de genre dans l'éducation sont encore mal perçues (Vincent-Lancrin, 2008). De plus, tandis que la sous-représentation des femmes dans certaines filières de même que dans certains niveaux d'études ou corps d'emplois a fait l'objet de nombreuses recherches, la prise en

compte de la sous-représentation des hommes est moins fréquemment étudiée.

C'est pourquoi nous proposons de revenir sur les notions de méritocratie et d'égalité, puis de nous intéresser à la scolarité masculine. Alors que les études comparatives sont quelque peu difficiles à mener, notamment en raison des différences de systèmes scolaires selon les pays, nous allons plus particulièrement étudier la question du genre dans l'enseignement supérieur au Québec, seule province francophone au Canada, pays qui, par ailleurs, compte la proportion la plus élevée de 25-64 ans diplômés de l'OCDE (OCDE, 2023, p. 56). Fondant notre réflexion sur les données disponibles au ministère de l'Enseignement supérieur du Québec, nous allons décrire l'évolution de la place des femmes et des hommes dans l'enseignement supérieur et apporter quelques éclairages sur ce phénomène.

1 Des questionnements anciens

Les questionnements concernant l'égalité en matière d'éducation sont importants dans les sociétés modernes, où les individus sont égaux en droit dans la mesure où les parcours éducatifs et les titres scolaires qui viennent les couronner sont pensés comme pouvant déterminer les positions occupées par ces individus dans la société. Comme l'explique Marie Duru-Bellat (2006) : « La place que l'on occupe *in fine* dans la division sociale du travail doit dépendre, non plus de facteurs hérités, mais de ressources propres, acquises et mobilisées par l'individu lui-même : le mérite devient le grand ordonnateur » (p. 8). Le fonctionnement méritocratique implique que le système offre une égalité des chances aux différents individus, indépendamment de leur origine socio-démographique, comme cela a eu tendance à se développer à partir des années 1960 avec la possibilité de poursuivre la scolarité au-delà de l'école primaire, puis secondaire.

Cependant, l'égalité d'accès à l'éducation, qui implique que tous les individus se voient offrir les mêmes possibilités de fréquenter les institutions éducatives et qu'ils sont alors responsables de leurs parcours, n'est qu'une parmi plusieurs façons d'appréhender l'égalité. Deux autres conceptions de l'égalité sont aussi à considérer (Levesque, 1979) : d'une part, l'égalité dans l'éducation – ou égalité de traitement –, qui invite à tenir compte des différences existantes dans la population (caractéristiques sociodémographiques, parcours, besoins, intérêts, etc.) afin de proposer des programmes éducatifs et des formes d'évaluation adaptés aux apprenants; d'autre part, l'égalité par l'éducation (dite aussi égalité de résultats et de

chances de réussite), selon laquelle les individus ne sont pas au chômage ou pauvres en raison de leur manque de capacité, mais parce que la société est source de pauvreté, de chômage et d'inégalités, et que, par conséquent, elle n'offre pas les mêmes chances à tous. Ainsi, la réussite ou l'échec ne sont pas tant vus comme la résultante des actions et des caractéristiques des individus ou de leur milieu, que de celle du système scolaire, ce dernier devant alors combler les « handicaps » individuels, quelle que soit leur nature.

Nous proposons de revenir rapidement sur des approches distinctes et bien connues qui semblent susceptibles d'apporter des pistes afin de mieux comprendre les différences de parcours éducatifs. D'une part, l'approche de la reproduction sociale, notamment défendue par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970), évoque les différences de capital social, culturel et économique ainsi que les *habitus* qui influencent les parcours des individus, et ce, indépendamment de leur volonté. De nombreuses recherches ont ainsi mis en évidence le fait que, malgré l'égalité d'accès à l'éducation, « l'inégalité des résultats scolaires subsiste car les choix des jeunes demeurent fortement déterminés par leur origine sociale » (Lemistre, 2006, p. 67). Autrement dit, en dépit de la méritocratie, tous les individus n'auraient pas la même chance d'adopter les comportements valorisés et, par conséquent, d'être considérés comme méritants. L'*habitus* intégré par les filles les incitant à la « soumission » ou à la « docilité » les rendraient par exemple plus à même de satisfaire aux exigences du cadre scolaire (Baudelot et Estabiet, 1992). Cependant, cet *habitus* les amènerait aussi à faire montre d'une certaine modestie ou d'autocensure, ce qui les conduirait à étudier dans certains domaines d'études et à demeurer dans certains secteurs d'emploi moins valorisés sur le plan socioéconomique que ceux où se trouvent majoritairement les hommes, ce qui les cantonnerait à une certaine infériorité sociale (Bourdieu, 1998; Bugeja-Bloch et Couto, 2018).

D'autre part, la théorie de l'individualisme méthodologique (Boudon, 1973), qui avance le postulat que « tout phénomène social résulte de la combinaison d'actions, de croyances ou d'attitudes individuelles » (Boudon, 2004, p. 281), met quant à elle en avant le fait que l'inégalité des chances à l'école découle de la stratification sociale elle-même, car les attentes et les choix sont fonction des positions sociales occupées. Autrement dit, à résultats égaux, les choix de poursuite de la scolarité diffèrent selon la prise de risques calculée par les individus estimant les coûts et bénéfices de leurs choix, qu'il s'agisse d'étudier une année d'étude supplémentaire ou d'opter pour l'une ou l'autre filière. Ces calculs ne sont pas forcément monétaires,

mais se réalisent plus généralement en fonction des croyances et des valeurs façonnant la rationalité de l'individu. Ainsi, selon l'individualisme méthodologique, « enfants et parents des classes "populaires" surestiment les coûts et les risques et sous-estiment les avantages de la scolarisation. À l'opposé, enfants et parents de classes "supérieures" en connaissent bien les avantages; la famille assume facilement les coûts et peut compenser les risques (cours particuliers) » (Lemistre, 2006, p. 68). Le parcours des filles semblerait davantage empreint de cette rationalité que celui des garçons, en ce sens qu'elles s'informeront plus sur les parcours possibles pour exercer leurs choix d'orientation et en garantir le succès (Bugeja-Blcoh et Couto, 2018).

Alors que la première approche, qui tend à surestimer la « domination masculine » (Bourdieu, 1998), fait de l'égalité un enjeu central et que la seconde, en ayant tendance à sous-estimer l'importance de celle-ci, semble davantage centrée sur l'importance de la liberté (Singly, 1995; Fraisse, 1995), une troisième approche serait également à prendre en compte. Cette dernière, notamment développée par Jean-Pierre Terrail (1992 et 2022), ne récuse pas l'existence de l'héritocratie ni des impacts des choix individuels, mais cherche à comprendre la manière dont les transmissions ou les changements s'opèrent, la reproduction sociale ne pouvant s'effectuer sans mécanisme et « la surscolarisation des filles tradui[sant] une volonté et un plaisir d'apprendre, irréductibles au calcul rationnel concernant la rentabilisation à termes des investissements scolaires » (Terrail, 1992, p. 673). Il s'agira alors de s'intéresser davantage aux « mobilisations familiales autour de l'enjeu scolaire » (p. 674) ainsi qu'au milieu scolaire lui-même, tout en tenant compte de la manière dont on enseigne aux élèves et des dispositifs d'accompagnement dont ils peuvent bénéficier (Papi, 2024). Autrement dit, bien que les efforts d'apprentissage et donc, dans une certaine mesure, le « mérite » puissent revenir aux élèves, ceux qui sont susceptibles d'être guidés et aidés auraient tout de même plus de chances que les autres de tirer leur épingle du jeu. Or, les familles se mobiliseraient davantage autour de la scolarité des filles que de celle des garçons, notamment en les aidant dans la réalisation des devoirs et dans les choix d'orientation (Bugeja-Blcoh et Couto, 2018), ce qui pourrait là encore expliquer la meilleure réussite des filles et leur plus grand accès à la filière désirée dans l'enseignement supérieur.

Malgré les évolutions sociales ayant eu lieu depuis l'élaboration de ces théories dans la deuxième moitié du 20^e siècle, les tendances analysées par ces approches dans la société française semblent toujours d'actualité.

En effet, s'intéressant à « l'évolution des inégalités de genre dans l'enseignement supérieur français entre 1998 et 2010 », Magali Jaoul-Grammare (2018) résume : « [M]algré une baisse des inégalités, l'accès aux filières prestigieuses et l'accès aux plus hauts diplômes (en particulier les diplômes d'ingénieur) laisse apparaître des inégalités filles-garçons » (p. 113). De même, la dernière édition du rapport *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité* (DEPP, 2024) met en évidence le fait que les femmes sont plus diplômées que les hommes. Toutefois, alors que l'approche comparative de Dubet et ses collègues (2010) fait ressortir que, contrairement à la France – d'où viennent ces différentes analyses –, le Canada fait partie des pays présentant de faibles inégalités scolaires et sociales, il semble pertinent d'étudier la situation au Québec.

2 Contexte et méthodologie

Nous proposons de nous intéresser aux parcours des hommes et des femmes dans la société québécoise qui, bien que faisant partie du Canada, possède des spécificités culturelles et un système éducatif qui lui est propre (rappelons que l'éducation, à l'instar de la santé, constitue un champ de compétences provincial).

La scolarité comprend six années d'enseignement primaire, suivies de cinq années d'enseignement secondaire, puis d'un enseignement collégial de deux ou trois ans qui peut être professionnalisant ou mener à la fréquentation de l'université. Le système d'éducation est constitué d'écoles publiques auxquelles les élèves sont affectés selon leur lieu de résidence; cependant, les écoles privées subventionnées gagnent du terrain, ce qui amène au développement de certaines filières plus sélectives au sein même de l'école publique. Le système est ainsi souvent présenté comme étant « à trois vitesses », les élèves favorisés fréquentant généralement les écoles privées ou les programmes sélectifs des écoles publiques, tandis que la majorité des élèves est inscrite dans les programmes réguliers des écoles publiques (Hurteau et Duclos, 2017; Plamondon Emond, 2023).

Le niveau collégial est une spécificité du Québec qui découle des travaux de la Commission Parent (1961-1966). Les recommandations de cette dernière ont notamment favorisé la laïcisation de l'éducation, la création d'un ordre d'enseignement secondaire intégré, polyvalent et gratuit ainsi que le développement de l'enseignement supérieur avec la création des collèges d'enseignement général et professionnel (cégep) en 1967 et celle du réseau de l'Université du Québec (UQ) en 1968. Le Québec compte ainsi 18

établissements d'enseignement universitaire¹, dont 10 font partie du réseau de l'UQ, dont la mission consiste à rendre accessible l'enseignement supérieur en instaurant des campus dans différentes régions et en permettant d'étudier à distance² (Doray *et al.*, 2018). Il peut être noté qu'il n'existe pas de grandes écoles comme en compte la France et, par conséquent, pas de classes préparatoires à la fréquentation de tels établissements ni d'autres institutions d'enseignement supérieur, contrairement à ce qui peut être observé ailleurs dans la Francophonie (Beaud et Millet, 2018). En revanche, toutes les universités ne jouissent pas du même prestige; aussi peuvent-elle utiliser la cote de rendement obtenue par les étudiants à la fin du collégial pour les sélectionner, tout particulièrement dans le cadre des programmes contingentés (qui diffèrent selon les universités).

Souhaitant voir dans quelle mesure la démocratisation de l'éducation a favorisé l'égalité d'accès, de traitement et de résultat entre hommes et femmes, nous nous sommes appuyés sur les données disponibles aux ministères de l'Éducation (MEQ) et de l'Enseignement supérieur du Québec (MES), notamment sur deux types d'indicateurs, soit :

- les indicateurs de performance du parcours scolaire, qui fournissent une perspective d'analyse du suivi longitudinal des cohortes d'étudiants et permettent entre autres de connaître le taux d'obtention de diplôme;
- les indicateurs d'accessibilité, qui sont une estimation de la probabilité qu'ont les jeunes d'entamer une première formation tertiaire avant un âge donné, si les taux actuels se maintiennent à l'avenir.

Nous avons également analysé des données concernant le retard scolaire³, le réseau de l'éducation et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE)⁴ pour chercher d'éventuelles pistes d'explication. Dans la plupart des cas, nous avons calculé ces taux en prenant appui sur les données de Statistique Canada pour connaître la population totale, ainsi que des écarts entre hommes

¹ Les universités sont financées principalement par des subventions gouvernementales (en 2021-2022, 53 % du financement provient des subventions du gouvernement provincial et 11 % du gouvernement fédéral) ainsi que par les frais d'inscription des étudiants (22 % du financement en 2021-2022).

² Nous ne faisons pas seulement référence ici à la formation en ligne telle qu'elle s'est développée depuis la fin des années 1990, mais plus précisément à l'Université TÉLUQ, qui dispense exclusivement des cours intégralement à distance depuis plus de 50 ans.

³ Le retard scolaire mesure l'écart observé du nombre d'élèves qui n'ont pas l'âge normal (ou moins), selon le sexe, au 30 septembre de l'année scolaire.

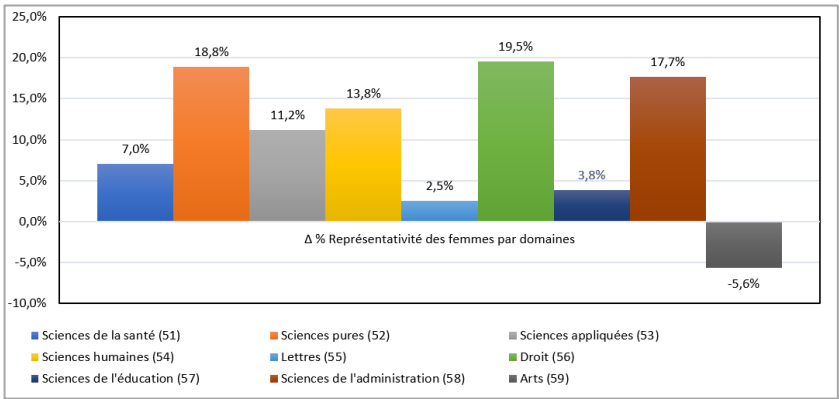
⁴ L'IMSE est composé de deux variables, soit la sous-scolarisation de la mère et l'inactivité des parents, lesquelles ressortent comme les variables explicatives les plus fortes de la non-réussite scolaire. L'IMSE d'un élève correspond à celui de l'unité de peuplement du lieu de résidence.

et femmes. Nous avons fréquemment présenté les données sous forme de tableaux ou de graphiques afin d'en favoriser la compréhension.

3 Des parcours différenciés

3.1 Une moindre présence masculine dans l'enseignement supérieur

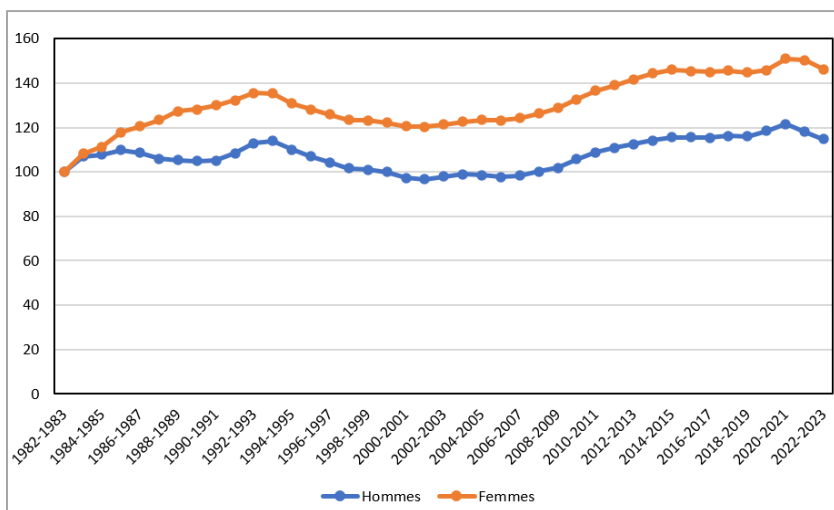
Depuis les années 1980, exception faite des arts, la part des étudiantes s'est accrue dans tous les domaines à l'université et tout particulièrement en droit, en sciences pures et en sciences de l'administration (fig. 9.1).



Sources : MES, PFISG, DGPS, DSIG et portail informationnel GDEU (données en date du 26 février 2023)

Figure 9.1 Variation de la représentation de la présence des femmes (%) inscrites à l'université au trimestre d'automne de l'année universitaire 1982-1983, par rapport à l'année universitaire 2022-2023

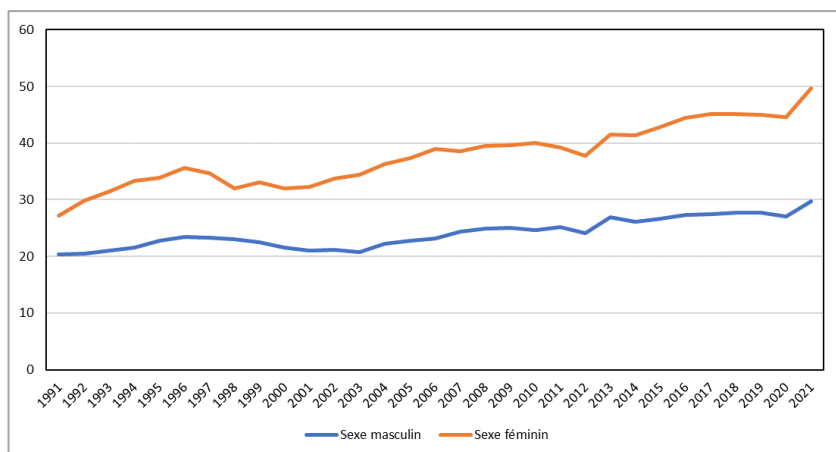
Cette forte croissance de la proportion des femmes dans l'enseignement supérieur québécois est générale. Ainsi, entre 1982-1983 et 2022-2023, le nombre d'étudiantes a été multiplié par un facteur de 1,4 tandis que ce facteur n'est que de 1,2 pour les étudiants durant cette période (fig. 9.2). En effet, alors qu'en 1982-1983 les hommes constituaient 48,8 % des inscrits dans l'enseignement supérieur québécois, ils ne représentent que 41,1 % de l'effectif 40 ans plus tard.



Sources : Données provenant du MES (en date du 26 février 2023), PFISG, DGPS, DSIG et portail informationnel GDEU (même date)

Figure 9.2 Évolution de la croissance relative (1982-1983 = 100) des étudiants québécois inscrits en enseignement supérieur au trimestre d'automne des années universitaires 1982-1983 à 2022-2023

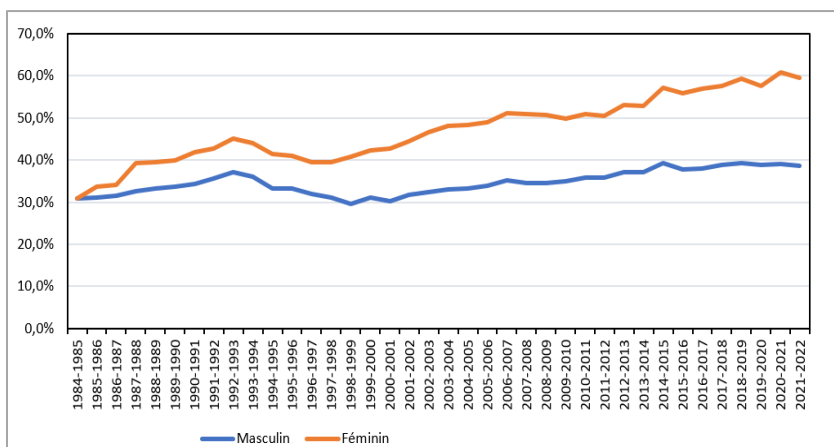
Alors qu'en France c'est au 2^e et au 3^e cycles universitaires que l'écart entre femmes et hommes est le plus grand, au Québec, bien que la situation puisse sembler similaire avec 28,4 % de femmes contre 20,1 % d'hommes diplômés au 2^e et au 3^e cycles (soit un écart de 8,3 points de pourcentage), c'est au 1^{er} cycle que l'écart est le plus important. Ce dernier, aussi à l'avantage des femmes, n'a cessé de s'accroître, passant de 6,8 points en 1991 à 19,9 en 2021 (fig. 9.3); il constitue donc un enjeu central.



Source : Données sur le baccalauréat provenant du MES
(en date du 26 février 2023)

Figure 9.3 Distribution du taux de diplomation au 1^{er} cycle selon le sexe pour les années universitaires 1991-1992 à 2020-2021

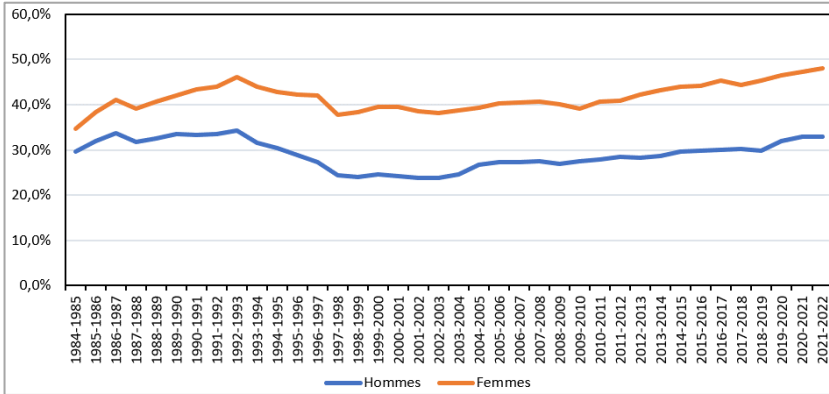
Il serait possible de penser que les étudiants échouent davantage que les étudiantes, mais la principale cause paraît ici être la différence d'accès à l'université, qui n'a cessé de s'accroître : en 1984-1985, environ 30 % d'hommes et de femmes d'une génération accédaient à l'université, tandis qu'en 2021-2022, c'était le cas d'un peu moins de 40 % des hommes et un peu plus de 60 % des femmes. L'écart concernant l'accès au 1^{er} cycle universitaire est donc désormais de 20,9 points, soit seulement un de plus que celui concernant l'obtention du diplôme de 1^{er} cycle (fig. 9.4).



Source : Données provenant du MES (en date du 6 novembre 2022) et des estimations de la population de Statistique Canada (septembre 2022), adaptées par l'Institut de la statistique du Québec

Figure 9.4 Évolution du taux d'accès à l'enseignement supérieur dans un programme de baccalauréat à l'université pour les années universitaires 1984-1985 à 2021-2022

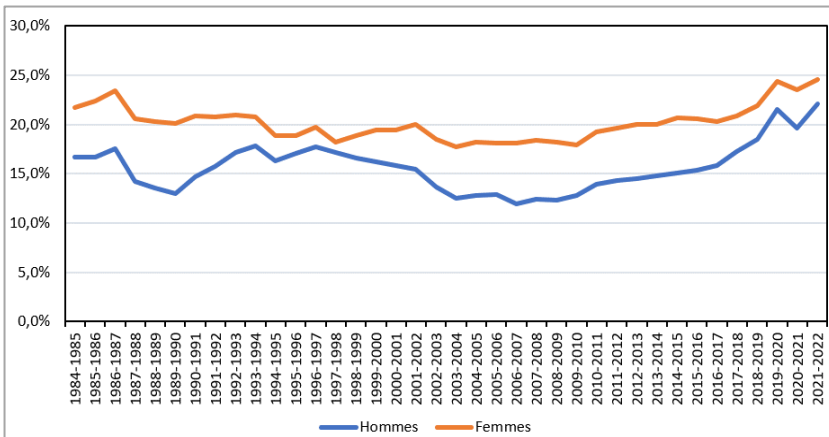
Une part de cet écart semble se créer dès le collégial, qui marque l'entrée dans les études supérieures. L'écart d'accès y est effectivement en faveur des femmes et tend lui aussi à augmenter dans le temps. Ainsi, alors qu'en 1984-1985, l'écart du taux d'accès au collégial préuniversitaire, à l'avantage des femmes, était de 5,2 points de pourcentage, il était de 15,2 points en 2021-2022 (fig. 9.5).



Sources : *idem*

Figure 9.5 Évolution du taux d'accès au collégial en formation préuniversitaire pour les années scolaires 1984-1985 à 2021-2022

En revanche, durant la même période, cet écart bien que toujours à l'avantage des femmes, a diminué, passant de 5,1 à 2,5 points concernant le taux d'accès au collégial technique (fig. 9.6).



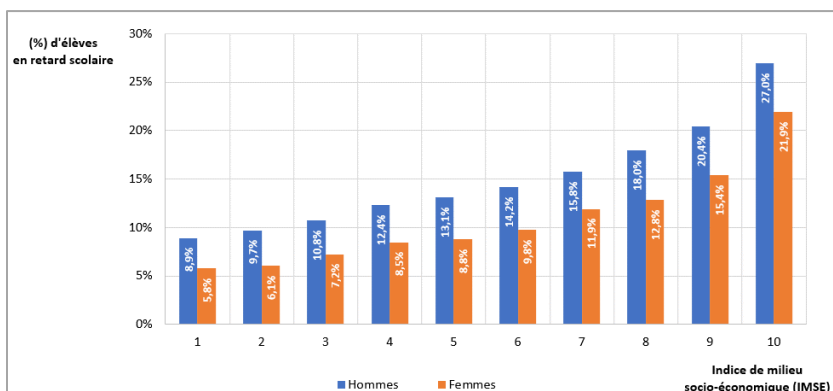
Sources : *idem*

Figure 9.6 Évolution du taux d'accès au collégial en formation technique pour les années scolaires 1984-1985 à 2021-2022

Autrement dit, bien que les femmes aient un taux d'accès au collégial supérieur à celui des hommes, cette différence est aujourd'hui nettement plus forte concernant les études générales que les études techniques. Néanmoins, quelle que soit l'orientation, les taux d'accès des femmes sont supérieurs à ceux des hommes, les étudiantes sont plus nombreuses à se réinscrire après la première année d'études collégiales et à obtenir leur diplôme au terme de leurs études collégiales.

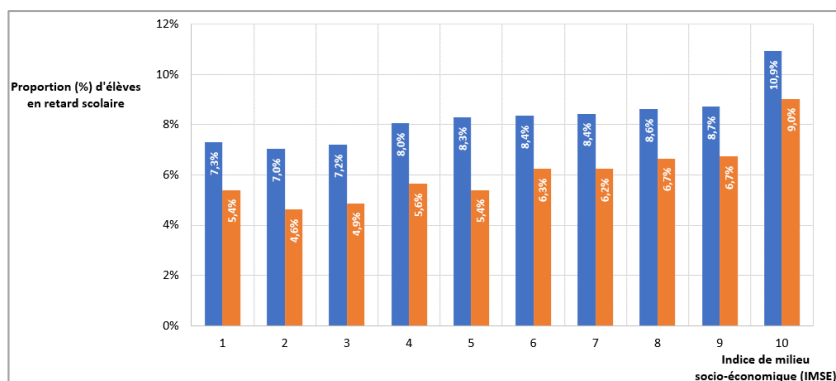
3.2 Des écarts qui se creusent en amont de l'enseignement supérieur

Il est possible de constater que la prédominance des femmes dans l'enseignement supérieur se construit tout au long de la scolarité. En effet, avant même leur entrée dans l'enseignement supérieur, les garçons prennent plus de retard que les filles, quel que soit le milieu socioéconomique, aussi bien dans leur passage par l'enseignement secondaire (fig. 9.7) que, dès le début de leur scolarité, dans l'enseignement primaire (fig. 9.8).



Source : Données provenant du MEQ (en date du 13 avril 2023)

Figure 9.7 Distribution de la relation entre l'IMSE et la proportion des élèves en retard scolaire à la fin du secondaire, selon le sexe, pour les des années scolaires 2019-2020 à 2022-2023



Source : *idem*

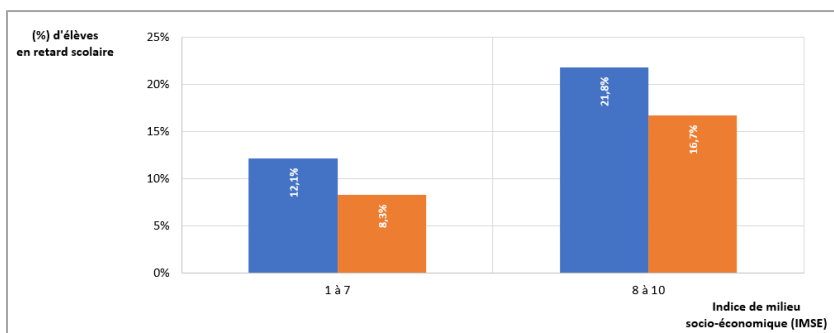
Figure 9.8 Distribution de la relation entre l'IMSE et la proportion des élèves en retard scolaire à la fin du primaire, selon le sexe, pour les années scolaires 2019-2020 à 2022-2023

Les retards scolaires étant susceptibles de conduire à une éviction progressive des élèves, il est possible de comprendre que les hommes sont proportionnellement moins représentés que les femmes dès l'entrée dans l'enseignement supérieur.

3.3 L'influence du milieu social, du réseau et des gains potentiels

Au secondaire, force est de constater que, dans les milieux socioéconomiques défavorisés (IMSE entre 8 et 10)⁵, la part de garçons accumulant du retard tend à s'accroître encore davantage que celle des filles, puisque la part des élèves provenant d'un milieu non défavorisé est de 12,1 % pour les garçons et de 8,3 % pour les filles (soit 4 points d'écart), alors que 21,8 % des garçons et 16,7 % des filles (soit 5,1 points d'écart) proviennent de milieux défavorisés (fig. 9.9).

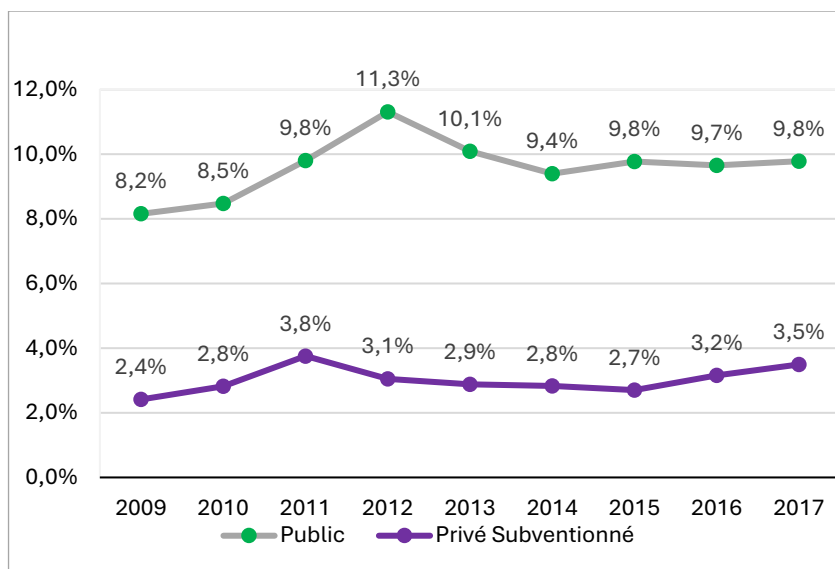
⁵ Au Québec, les milieux considérés comme défavorisés sont ceux ayant un IMSE entre 8 et 10; cet indice concerne environ 30 % des élèves du primaire et du secondaire (MEQ, 2025)



Source : *idem*

Figure 9.9 Distribution de la relation entre l'IMSE et la proportion des élèves en retard scolaire à la fin du secondaire, selon le sexe, pour les années scolaires 2019-2020 à 2022-2023

Par ailleurs, il peut être intéressant d'observer que le fait de fréquenter une école privée au secondaire augmente la probabilité d'entrer au collège et de poursuivre des études. Dans la figure ci-dessous, les données disponibles nous permettent de constater que l'écart moyen du taux de passage entre la fin des études secondaires et l'entrée au collégial, dans le réseau public et dans le réseau privé subventionné, est respectivement de 9,6 % et de 3,0 % à l'avantage des filles. Autrement dit, même si l'écart est toujours en défaveur des garçons, il est nettement plus faible dans le réseau privé que dans le réseau public, au point que les garçons scolarisés dans le réseau privé subventionné accèdent davantage au collège que les filles scolarisées dans le réseau public. En effet, en 2017, 94,1 % des garçons scolarisés dans ce réseau ont commencé des études collégiales, contre 84,2 % des filles scolarisées dans le réseau public.



Source : Données provenant du MEQ (en date du 13 mars 2023)

Figure 9.10 Distribution de l'écart femmes-hommes, taux de passage du secondaire vers le collégial, selon le réseau d'enseignement au secondaire, cinq ans après l'obtention d'un diplôme d'études secondaires

Enfin, force est de constater que le fait d'augmenter le niveau d'études profite davantage aux femmes qu'aux hommes, concernant l'obtention d'un diplôme de 1^{er} cycle universitaire. De fait, en obtenant un tel diplôme, le gain salarial additionnel réalisé relativement au salaire prévu à la suite d'une formation collégiale est de 36,9 % de plus pour les femmes et de 30,3 % pour les hommes. Une exception existe toutefois : le certificat, le diplôme d'apprentis ou celui délivré par une école de métier qui procure un gain intéressant pour les hommes (7,6 %), mais pas pour les femmes (- 1,7 %).

Tableau 9.1 Revenu d’emploi moyen additionnel selon le sexe des travailleurs d’un niveau de scolarité par rapport au précédent en 2021; personnes de 25 à 64 ans travaillant à temps plein toute l’année au Québec

	Femmes	Hommes
Diplôme d’études secondaires ou attestation d’équivalence	33,5 %	25,8 %
Certificat ou diplôme d’apprenti ou d’une école de métiers	-1,7 %	7,6 %
Certificat ou diplôme d’un collège ou d’un autre établissement non universitaire	30,3 %	19,3 %
Certificat ou diplôme universitaire inférieur au 1 ^{er} cycle	13,2 %	3,1 %
1 ^{er} cycle universitaire	36,9 %	13,2 %

Source : Statistique Canada (2022)

Le fait que les hommes gagnent mieux leur vie avec moins de qualification peut amener à considérer que le coût des études est plus élevé pour eux que pour les femmes et donc que le rendement financier d’un diplôme de 1^{er} cycle universitaire est moindre.

4 Discussion de ces données

Alors que, jusqu’aux années 1970, les femmes faisaient plus rarement que les hommes des études postsecondaires, depuis le début des années 1980, elles sont plus nombreuses que ces derniers à étudier, et ce, aussi bien en présence qu’à distance (Papi *et al.*, 2021). Les données sur le Québec montrent que l’écart ne cesse de s’accroître dans le temps, les garçons prenant plus de retard à l’école que les filles dès le primaire, situation qui se poursuit au secondaire. Les filles étant plus nombreuses que les garçons à obtenir un diplôme de fin d’études secondaires, elles accèdent en plus grande proportion aux études collégiales puis universitaires. En effet, l’écart entre hommes et femmes en ce qui a trait à l’accès à l’enseignement supérieur puis à l’obtention de diplômes, tend à s’accroître au fur et à mesure de la scolarité.

Le cas du Québec n’est pas isolé. En Europe, on note aussi une déperdition plus importante des garçons que des filles tout au long du cheminement scolaire. Par exemple, en France, dès l’entrée au primaire, les filles sont meilleures en français et en mathématiques que les garçons. La part des filles ayant un retard scolaire lors du passage du primaire au secondaire, soit 5,2 %, est moins grande que celle des garçons, qui se chiffre à 6,8 % (DEPP, 2024). Ces taux sont très proches de ceux relevés au Québec, où 5 % des filles et 7 % des garçons présentent un retard scolaire à la fin du

primaire. Au lycée, les filles (72 %) tendent davantage que les garçons (58 %) à s’orienter en voie générale que technologique (DEPP, 2024), à l’instar de ce qui est observé au Québec où 83 % de filles et 64 % de garçons s’orientent dans cette voie dans le réseau collégial (Statistique Canada, 2024).

Ainsi, comme le montre le tableau ci-dessous, en 2021-2022, on peut estimer que, sur 100 garçons qui entrent dans le système scolaire québécois : 74 obtiennent le diplôme d’études secondaires (contre 86 filles), 38 d’entre eux obtiennent un diplôme d’études collégiales (contre 49 filles), 30 obtiennent un diplôme de 1^{er} cycle universitaire (contre 50 filles), 13 obtiennent un diplôme de 2^e cycle universitaire (contre 17 filles), 2 obtiennent un doctorat (à l’instar des filles). L’égalité d’accès ne paraît donc présente qu’au primaire et l’égalité de résultats, qu’au niveau du doctorat.

Tableau 9.2 Cheminement scolaire de 100 jeunes étudiants, selon le sexe, qui entreraient dans le système de l’enseignement supérieur, s’ils se comportaient de la même manière que les étudiants inscrits en 2021-2022

	Accès au programme		Obtention de diplômes	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
École secondaire	—	—	86	74
Études collégiales	83	64	49	38
1 ^{er} cycle universitaire	59	39	50	30
2 ^e cycle universitaire	22	17	17	13
3 ^e cycle universitaire	4	3	2	2

Entre le début de la démocratisation – ou, plutôt, de la massification – de l’enseignement supérieur dans les années 1960-1970 et aujourd’hui, il semblerait donc que l’on soit passé d’une inégalité en défaveur des femmes à une inégalité en défaveur des hommes. Alors que la situation antérieure des femmes s’expliquait par un contexte historique où l’enseignement supérieur était réservé à une minorité dont elles ne faisaient pas partie, la situation actuelle ne semble pas découler d’un seul facteur. De fait, les données dont nous disposons nous permettent de mettre en évidence trois pistes d’explication en lien avec les approches sociologiques présentées dans le cadre théorique.

La première peut être mise en lien avec la théorie de la reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970), selon laquelle la socialisation va de pair avec une reproduction de comportements de classe sociale et de genre. Dans cette perspective, le comportement des filles est plus proche de ce qui

est attendu à l'école, qui « privilégie un modèle de comportement unique, valorise l'ordre et la discipline [...]. [L]es filles ont effectivement les caractéristiques, les habiletés et les compétences qu'il faut pour réussir dans cette collectivité » (Schinck, 2002, p. 15). Elles profiteraient notamment du fait que le travail serait plus valorisé dans leur socialisation, alors que celle des garçons valoriserait davantage l'intelligence, de telle sorte que les filles seraient davantage conscientes que les garçons du fait que la réussite est avant tout une question d'effort (Schinck, 2002; DiPrete et Buchmann, 2013). Nos analyses indiquent aussi que les garçons tendent à accumuler davantage de retard que les filles, tant au primaire qu'au secondaire, et que garçons et filles ont d'autant plus de retard qu'ils grandissent dans un milieu socioéconomique défavorisé (IMSE entre 8 et 10). De plus, bien que le milieu socioéconomique ait un effet sur la scolarité indépendamment du genre, la scolarité des garçons paraît plus sensible au milieu dans lequel ils grandissent. Un tel phénomène s'observait aussi en France dès la fin des années 1970 (Terrail, 1992); il s'y voit par ailleurs confirmé par des recherches plus récentes soulignant qu'« à origine sociale identique, les filles ont des performances scolaires supérieures à celles des garçons » (Lemistre, 2006, p. 69; voir également DiPrete et Buchmann, 2013; Robson *et al.*, 2019 et Lacroix *et al.*, 2023). La socialisation différenciée selon le milieu et le genre, qui amène les filles à mieux s'adapter aux comportements attendus dans le milieu scolaire, semble ainsi une notion pertinente pour expliquer les différences de scolarité qui se créent pendant l'enfance. Cependant, certains sociologues remarquent que la culture dans laquelle sont traditionnellement élevés les garçons favorise davantage la compétition et la confiance en soi, de telle sorte qu'ils sont parfois susceptibles « d'opter pour des orientations plus ambitieuses que les filles, même avec de moins bons résultats » (Draelants et Cattonar, 2022, p. 149).

Dans un contexte où, au-delà du secondaire, la scolarité n'est plus obligatoire et implique des choix de parcours, la notion de calcul, notamment portée par l'individualisme méthodologique, gagne en pertinence. Ainsi, en s'intéressant au revenu d'emploi moyen additionnel des travailleurs d'un niveau de scolarité par rapport au niveau précédent – parmi les individus de 25 à 54 ans travaillant à temps plein au Québec en 2021 –, il est possible de remarquer que le gain net est plus important chez les femmes, et ce, pour différents niveaux de formation. Ceci expliquerait donc de façon « monétairement rationnelle » le fait qu'une proportion plus importante des hommes que des femmes se dirige vers une formation professionnelle (électricien, plombier, menuisier, etc.) dans la mesure où elle s'avère plus payante pour

eux, que pour les femmes qui, quant à elles, gagnent davantage que les hommes à faire des études universitaires. Ceci est d'autant plus vrai que, obtenant de meilleurs résultats scolaires au secondaire et au collégial, elles peuvent – malgré les contingentements restreignant l'entrée dans certains domaines d'études – s'orienter en plus grand nombre dans la filière de leur choix en enseignement supérieur (Lacroix *et al.*, 2023). Cette réflexion invite ainsi à rappeler l'influence du système éducatif, qui oriente les choix au-delà des volontés individuelles bien que les individus intègrent ces normes dans leur rationalisation (Franquet *et al.*, 2010).

La troisième piste d'explication concilie quelque peu les deux premières, dans la mesure où la reproduction sociale est notamment assurée par des orientations influencées par le milieu familial et scolaire. Nos données font effectivement ressortir que l'écart entre femmes et hommes concernant le taux de passage du secondaire au collégial est fortement influencé par la nature du réseau de l'école secondaire (privé subventionné ou public) et qu'il se révèle moindre dans le réseau privé. Autrement dit, les enfants, tout particulièrement les garçons envoyés par leurs parents dans le réseau privé, tendent davantage à faire des études que ceux qui ont été scolarisés dans le réseau public. Ces résultats vont potentiellement dans le même sens que ceux d'une recherche menée aux États-Unis et qui montrent que la qualité de l'école aurait plus d'effet sur les garçons que sur les filles (Autor *et al.*, 2016). Néanmoins, dans la mesure où le réseau privé, à l'instar des programmes enrichis du réseau public, sélectionne les élèves, les choix familiaux ne sont pas les seuls en jeux. Une recherche récente fait ressortir que le facteur contribuant le plus à la sélection des élèves est la maîtrise du français, qui est plus grande chez les filles, les mathématiques, matière dans laquelle les garçons ont de meilleurs résultats, étant moins prises en compte (Plante *et al.*, 2024).

Dès lors, si l'égalité d'accès est *a priori* une réalité depuis la fin des années 1960, il convient d'apporter quelques nuances. De surcroît, l'égalité de traitement est encore loin d'être observable, car non seulement les particularités des garçons ne sont pas prises en compte (Royer, 2017), mais les politiques interventionnistes mises en place au Québec⁶ comme dans nombre de pays agissent toujours en faveur des filles, notamment en les encourageant à s'orienter vers les programmes de sciences, technologie, ingénierie et mathématiques, dans lesquels elles demeurent encore moins

⁶ On peut notamment penser à des initiatives telles le concours *Chapeau, les filles!* (Gouvernement du Québec, 2025) ou le parcours *Les Ambitieuses* (Colab, 2025).

présentes que leurs homologues masculins (UNESCO, 2017). Enfin, l'égalité de résultats ne semble pas non plus de mise, puisqu'elle impliquerait une meilleure prise en charge des garçons provenant de milieux défavorisés dès leur plus jeune âge. Ce besoin est aujourd'hui d'autant plus grand que l'écart en littératie entre garçons et filles, notamment l'apprentissage de la lecture, s'est encore creusé en défaveur des garçons durant la pandémie (Papi, 2024). On sait également que, « dans les écoles publiques québécoises, près d'un garçon sur cinq a abandonné ses études secondaires pendant la pandémie » (Dion-Viens, 2024), phénomène en partie causé par le fait que les jeunes en difficulté ont plus souffert de la pandémie et que les garçons constituent la majorité de ces derniers, comme le met en évidence Égide Royer (2017).

Au-delà des approches sociologiques et de l'intérêt d'envisager ces différences en termes de genre, c'est-à-dire sous l'angle d'une construction sociale, il convient en effet de ne pas négliger les potentiels facteurs d'ordres biologique et psychologique influençant les parcours des élèves et des étudiants. Certaines recherches précisent par exemple que la distinction entre garçons et filles concernant la sensibilité au milieu social se manifesterait avant la fréquentation du système éducatif (Lacroix *et al.*, 2023). D'autres travaux mentionnent aussi que les garçons seraient biologiquement plus fragiles et présenteraient davantage de troubles moteurs ou de l'apprentissage que les filles (Schinck, 2002; Royer, 2007). Ces dernières seraient quant à elles « plus matures, plus autonomes, tant sur le plan social que cognitif » (Schinck, 2002, p. 14). De la même manière que différentes dimensions individuelles et collectives sont à prendre en compte pour expliquer les différences de scolarité et d'études selon le genre, différentes pistes de solutions mériteraient donc d'être envisagées pour soutenir les garçons et les hommes dans leurs parcours d'apprentissage. À titre d'exemple, il semblerait pertinent de soutenir les garçons de milieu défavorisé dès leur plus jeune âge ou de valoriser et de changer l'image des domaines d'études fortement féminisés dans l'objectif d'offrir davantage de choix d'orientation aux hommes.

Conclusion

En nous intéressant à l'égalité entre les hommes et les femmes dans leurs parcours scolaires, nous avons pu mettre en lumière le fait que la démocratisation de l'éducation, ou l'égalité d'accès, a davantage bénéficié aux femmes qu'aux hommes. Au Québec, s'il a fallu attendre 1907 (soit 40 ans

après la France) pour que l'enseignement secondaire soit ouvert aux filles et la deuxième moitié du 20^e siècle pour que l'enseignement secondaire et supérieur se démocratisent, force est de constater que les filles ont progressivement rattrapé et dépassé les garçons en termes d'effectifs et de résultats scolaires. Depuis le début des années 1980, elles sont effectivement plus nombreuses que les hommes à suivre une scolarité postsecondaire, et ce, même pendant la récente période de crise sanitaire (Doray *et al.*, 2022).

Nous avons pu constater que ces différences se créent dès l'enfance, puisque les filles tendent à se montrer plus performantes dans leur scolarité que les garçons et que ces derniers accumulent davantage de retards scolaires, tout particulièrement lorsqu'ils proviennent de milieux socioéconomiques défavorisés. Or, le milieu familial est susceptible d'influencer les choix d'établissements et d'orientations. Ainsi, les familles disposant d'un capital économique, social et culturel supérieur semblent plus susceptibles d'inscrire leurs enfants dans des écoles privées subventionnées que les autres. De plus, le 1^{er} cycle universitaire rapporte économiquement moins de revenus additionnels aux hommes qu'aux femmes et ces derniers peuvent trouver des salaires substantiels dans les voies professionnelles, de telle sorte que l'enseignement supérieur peut leur paraître moins attractif.

Il pourrait être envisagé que le fait que de plus en plus de femmes fréquentent l'enseignement supérieur permette un rééquilibrage progressif lors des prochaines générations, puisque le niveau scolaire de la mère influence le parcours scolaire des enfants. Cependant, malgré cette tendance générale, toutes les femmes ne fréquentent pas l'enseignement supérieur et toutes celles ayant fait des études n'ont pas d'enfants. Dès lors, il pourrait être intéressant d'agir tant pour briser le plafond de verre qui empêche encore souvent les femmes d'accéder à des postes de direction dans les organisations privées et publiques (Guillaume et Pochic, 2007; Marry *et al.*, 2017) – en dépit de leurs brillantes études – que pour soutenir les garçons dans leur scolarité.

Apparemment injuste, tant pour les garçons qui ont moins de chances de fréquenter l'enseignement supérieur et, au Canada, de trouver un emploi (OCDE, 2024) que pour les filles dont les principales voies d'études sont souvent moins valorisées et moins rémunérées sur le marché du travail, le système éducatif actuel, cautionné par l'idéal méritocratique, semble conduire à « une impasse » invitant à « un réexamen d'ensemble » (Terrail, 2022, p. 202). Favoriser la poursuite d'études des hommes paraît crucial pour les sociétés modernes, aussi bien sur le plan économique, puisque le besoin de

main-d'œuvre qualifiée est grand, que sur le plan social puisque, malgré les évolutions des sociétés occidentales, l'homogamie, voire l'hypergamie, restent souvent de mise dans le « choix du conjoint » (Kaufmann, 2014). La situation actuelle est donc potentiellement susceptible d'amener de plus en plus d'hommes et de femmes à demeurer célibataires au fur et à mesure que l'écart se creuse entre leurs niveaux d'études et, potentiellement, entre leurs places dans une société bercée de méritocratie.

Références

- Autor, D., Figlio, D., Karbownik, K., Roth, J. et Wasserman, M. (2016). School quality and the gender gap in educational achievement. *American Economic Review*, 106(5), 289-295. [\[consulter\]](#)
- Baudelot, C. et Establet, R. (2005). *Allez les filles! Une révolution silencieuse*. Le Seuil.
- Beaud, S. (2014). Les trois sœurs et le sociologue. *Idées économiques et sociales*, 175(1), 36-48. [\[consulter\]](#)
- Beaud, S. (2003). *80 % au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*. La Découverte.
- Beaud, S. et Millet, M. (2018). La réforme Macron de l'université. *La vie des idées*, 20 février. [\[consulter\]](#)
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Armand Colin.
- Boudon, R. (2004). Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique? *Revue du MAUSS*, 24(2), 281-309. [\[consulter\]](#)
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Le Seuil.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Bugeja-Bloch, F. et Couto, M.-P. (2018). Le Parcoursup des filles. Classe et genre à l'université. *La vie des idées*, 1^{er} juin. [\[consulter\]](#)
- CMEC [Conseil des ministres de l'Éducation du Canada] (2019). *À la hauteur. Résultats canadiens de l'étude PISA 2018 de l'OCDE. Le rendement des jeunes de 15 ans du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*. CMEC. [\[consulter\]](#)
- Colab (2025). *Les Ambitieuses. Entrepreneuriat féminin vers l'économie du savoir*. [\[consulter\]](#)
- DEPP [Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance] (2024). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*. DEPP. [\[consulter\]](#)
- Dion-Viens, D. (2024, mars). Écoles publiques : un garçon sur cinq a décroché pendant la pandémie. *Le journal de Québec*, 4 mars. [\[consulter\]](#)
- DiPrete, T. A. et Buchmann, C. (2013). *The Rise of Women. The Growing Gender Gap in Education and What it Means for American Schools*. Russell Sage Foundation.

- Doray, P., Dussault, E.-L., Rousseau, Y. et Sauvageau, L. (2018). *L'Université du Québec 1968-2018. 50 ans de contributions éducatives et scientifiques au développement du Québec*. Presses de l'Université du Québec.
- Doray, P., Kongo, A. et Bilodeau-Carrier, S. (2022). Note de recherche. Les universités et leurs étudiant·es en temps de pandémie au Québec : une analyse à chaud. *Lien social et Politiques*, (89), 260-291. [\[consulter\]](#)
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. et Vêretout, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Le Seuil.
- Draelants, H. et Cattonar, B (2022). *Manuel de sociologie de l'éducation*. De Boeck Supérieur.
- Establet, R. (1988). Subversion dans la reproduction scolaire. *Revue économique*, 39(1), 71-91. [\[consulter\]](#)
- Fraisse, G. (1995). Entre égalité et liberté. EPHESIA (dir.), *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales* (p. 387-393). La Découverte.
- Franquet, A., Friant, N. et Demeuse, M. (2010). (S')orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(4). [\[consulter\]](#)
- Gouvernement du Québec (2025). Concours *Chapeau, les filles!* et son volet Excellence Science. *Reconnaissance et prix / Éducation*. [\[consulter\]](#)
- Guillaume, C. et Pochic, S. (2007). La fabrication organisationnelle des dirigeants : un regard sur le plafond de verre. *Travail, genre et sociétés*, (17), 79-103. [\[consulter\]](#)
- Hurteau, P. et Duclos, A. M. (2017). Inégalité scolaire : le Québec dernier de classe? *Publications*. [\[consulter\]](#)
- Jaoul-Grammare, M. (2018). L'évolution des inégalités de genre dans l'enseignement supérieur français entre 1998 et 2010. *Éducation & formations*, (96), 113-131. [\[consulter\]](#)
- Kamanzi, P. C. (2022). School market and the democratization of education: One step forward, two steps back. The case of the Canadian Province of Quebec. *International Review of Sociology*, 32(1), 107-127. [\[consulter\]](#)
- Kaufmann, J.-C. (2014). *Sociologie du couple*, 4^e éd. Presses Universitaires de France. [\[consulter\]](#)
- Lacroix, R., Haec, C., Montmarquette, C. et Tremblay, R. (2023). *La sous-scolarisation des hommes et le choix de profession des femmes*. Presses de l'Université de Montréal.
- Lafontaine, D., Dupriez, V., Van Campenhoudt, M. et Vermandele, C. (2012). Le succès des « héritières » : effet conjugué du genre et du niveau d'études des parents sur la réussite à l'université. *Revue française de pédagogie*, (179), 29-48. [\[consulter\]](#)
- Lemistre, P. (2006). Égalité des chances ou des résultats : l'influence du genre. *Formation emploi*, (93), 67-77. [\[consulter\]](#)
- Levesque, M. (1979). *L'égalité des chances en éducation. Considérations théoriques et approches empiriques*. Conseil supérieur de l'éducation.

- Marry, C., Bereni, L., Jacquemart, A., Pochic, S. et Revillard, A. (2017). *Le plafond de verre et l'État*. Armand Colin.
- MEQ [Ministère de l'Éducation du Québec] (2025). Indices de défavorisation. *Indicateurs et statistiques*. [\[consulter\]](#)
- OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques] (2023). *Regards sur l'éducation 2023*. Éditions OCDE. [\[consulter\]](#)
- OCDE (2024). *Regards sur l'éducation 2024. Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. [\[consulter\]](#)
- Papi, C. (2024). *Favoriser l'apprentissage et le bien-être. Tutorat et autres dispositifs d'accompagnement*. Presses de l'Université du Québec.
- Papi, C., Thériault, D. et Sauvé, L. (2021). De l'influence des caractéristiques socio-démographiques et académiques des étudiants sur la persévérance et l'abandon en FAD. Dans C. Papi et L. Sauvé (dir.), *Persévérance et abandon en formation à distance. De la compréhension des facteurs d'abandon aux propositions d'actions pour soutenir l'engagement des étudiants* (p. 11-38). Presses universitaires du Québec.
- Plamondon Emond, E. (2023). L'« école à trois vitesses » compromet-elle l'égalité des chances? Québec Science, 24 août. [\[consulter\]](#)
- Plante, I., Chaffee, K. E., Gauthier, E., Olivier, E. et Dupéré, V. (2024). Understanding boys' underrepresentation in private and enriched programmes during the transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 94(3), 777-791. [\[consulter\]](#)
- Robson, K., Anisef, P., Brown, R. S. et Nagaoka, J. (2019). A Comparison of factors determining the transition to postsecondary education in Toronto and Chicago. *Research in Comparative and International Education*, 14(3), 338-356. [\[consulter\]](#)
- Royer, É. (2017). *Leçons d'éléphants. Pour la réussite des garçons à l'école*. École & Comportement.
- Sabiston, D. et Leung, A. (2020). The role of student and instructor VARK learning styles in principles of economics. *Issues in Educational Research*, 30(4), 1502-1521. [\[consulter\]](#)
- Schinck, C. (2002). L'école favorise-t-elle les filles? *Réseau*, hiver, 13-21.
- Singly, F. de (1995). Introduction. La tension entre le populisme et le misérabilisme dans les recherches sur les genres. Dans EPHESIA (dir.), *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales* (p. 115-120). La Découverte.
- Statistique Canada (2022). Tableau 98-10-0427-01. Statistiques du revenu d'emploi, selon l'identité autochtone et le plus haut niveau de scolarité : Canada, provinces et territoires, régions métropolitaines de recensement et agglomérations de recensement y compris les parties. *Données*. [\[consulter\]](#)
- Statistique Canada (2024). Niveau de scolarité de la population âgée de 25 à 64 ans, selon le groupe d'âge et le sexe, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), Canada, provinces et territoires. *Données*. [\[consulter\]](#)

- Terrail, J. (1992). Destins scolaires de sexe : une perspective historique et quelques arguments. *Population*, (47), 645-676. [\[consulter\]](#)
- Terrail, J. (2022). Le mérite mérite-t-il considération? *Critique*, (898), 192-202. [\[consulter\]](#)
- Thélot, C. et Vallet, L.-A. (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Économie et statistique*, (334), 3-32. [\[consulter\]](#)
- UNESCO (2017). *Déchiffrer le code : L'éducation des filles et des femmes aux sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STEM)*. UNESCO. [\[consulter\]](#)
- Vincent-Lancrin, S. (2008). L'inversion des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur : une tendance qui a de l'avenir. *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030. Volume 1. Démographie* (p. 291-326). OCDE. [\[consulter\]](#)

Cathia Papi est docteure en sciences de l'éducation et professeure titulaire à l'Université TÉLUQ. Sociologue de formation, elle s'est beaucoup intéressée aux inégalités liées au genre durant ses études et en a d'ailleurs fait le sujet de ses mémoires de licence, maîtrise et DEA. Depuis le doctorat, ses recherches se sont davantage centrées sur l'éducation. Elles portent notamment sur la formation à distance (communication, accompagnement, persévérance, évaluation) ainsi que sur le tutorat à différents ordres d'enseignement. Elle a créé et dirige la revue scientifique internationale *Médiations et médiatisations*.

Dominic Thériault est coordonnateur des statistiques et des indicateurs de gestion au ministère de l'Enseignement supérieur du Québec. Il travaille à la coordination des productions statistiques et du développement des indicateurs de cheminement scolaire, ce qui lui a permis de développer une expertise dans l'analyse comparative des données et le suivi longitudinal des indicateurs de réussite et de persévérance.

Zambo Assembe, E. S., Bégin-Caouette, O., Nakano Koga, S. M., Jones, G. A., Karram Stephenson, G. et Scott Metcalfe, A. (2025). Le corps professoral québécois. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 273-300). Les Publications du LIRES.

Chapitre 10

Le corps professoral québécois

Emile Salomon Zambo Assembe, Université de Montréal

Olivier Bégin-Caouette, Université de Montréal

Silvia Mirlene Nakano Koga, Université de Montréal

Glen A. Jones, University of Toronto

Grace Karram Stephenson, University of Toronto

Amy Scott Metcalfe, University of British Columbia

Résumé

Le corps professoral est au cœur de la fondation et de l'évolution des universités. Ce chapitre vise à brosser un portrait du corps professoral au Québec. À partir des données issues de l'enquête Academic Profession in the Knowledge Society (APIKS) à laquelle 2968 professeurs d'universités au Canada ont répondu, le chapitre décrit la formation, la composition, le travail et la satisfaction du corps professoral au Québec. En outre, afin de circonscrire les particularités de ce corps professoral, le chapitre s'appuie sur huit MANOVA afin d'examiner s'il existe des différences statistiquement significatives entre le corps professoral dans les établissements de l'Université du Québec et celui dans les universités dites « à charte », de même qu'entre les professeurs qui œuvrent dans une université au Québec et ceux qui œuvrent dans un établissement d'une autre province. Les résultats révèlent des différences significatives, bien qu'elles soient de très faible amplitude.

Mots clés

corps professoral; composition du corps professoral; formation des professeurs; travail professoral; satisfaction au travail; Québec; Canada

Abstract

Faculty are at the heart of the founding and evolution of universities. This chapter aims to paint a portrait of the teaching profession in Quebec. Based on data from the Academic Profession in the Knowledge Society (APIKS) survey to which 2,968 university professors in Canada responded, the chapter describes the training, composition, work and satisfaction of professors in Quebec. Furthermore, in order to delineate the particularities of this faculty, the chapter relies on eight MANOVAs to examine whether there are statistically significant differences between the faculty in the establishments of the University of Quebec and that in the so-called “charter” universities, as well as between professors who work in a university in Quebec and those who work in an establishment in another province. The results reveal significant differences, although they are of very small magnitude.

Keywords

faculty; faculty composition; job satisfaction; professorial work; teacher training; Quebec; Canada

Si Gauthier et Tardif (2017) considèrent que le métier d’enseignant apparaît dès l’Antiquité, celui de professeur est concomitant à la fondation des premières universités (Atlbach, 2000). Dès le début du 13^e siècle, à la suite de leurs modèles italiens, des maîtres indépendants et d’autres appartenant à des corporations s’associent en collegium afin de fonder ce qui deviendra l’Université de Paris, et ce, afin d’y enseigner à l’abri du patronage ecclésiastique et civil (Charle et Verger, 2012). À la suite d’une grève de deux ans, qui consolide l’esprit de corps des professeurs, le pape Grégoire IX promulgue, en 1231, une bulle pontificale qui consacre l’autonomie de l’institution et de ses membres. Cette organisation autonome est gérée par des assemblées générales associatives formées d’étudiants et de professeurs et, parmi ces derniers, sont nommés les principaux officiers, soit le recteur et les bedeaux. Entre cette époque et le 19^e siècle, plusieurs modèles d’organisation universitaire et régimes divers d’autonomies ont coexisté et ont évolué, mais c’est avec la fondation de l’Université de Berlin

en 1810 que s'adjoint à cette collégialité et à cette proto-autonomie une formalisation de la liberté académique. Après une cuisante défaite face à l'Empire de Napoléon, le roi Frédéric II de Prusse demande à Wilhelm von Humboldt, diplomate et fonctionnaire, de créer une nouvelle université qui contribuera à la puissance de la nation. Humboldt propose d'unir la recherche à l'enseignement, de faire du doctorat un diplôme terminal relevant d'une faculté de philosophie (unifiant ainsi les disciplines) et de créer une nouvelle classe de professeurs-chercheurs (Renault, 2006). Dans cette nouvelle université, dont les idéaux se propagent aux États-Unis puis dans le reste du monde, la liberté académique devient la condition de base permettant aux professeurs d'accomplir leurs missions d'enseignement et de recherche (Teichler et Cummings, 2015). Depuis lors, les professeurs jouissent d'un grand contrôle sur ce que certains appelleront la « profession universitaire » (Altbach et Lewis, 1997; Teichler et Cummings, 2015). Ils se forment entre eux, influencent la composition de leur tâche, décident collectivement de leur promotion et encadrent en partie les activités relevant des missions fondamentales des universités.

L'histoire de la profession universitaire ne s'arrête cependant pas en 1810 et il importe de comprendre comment l'apparition d'autres types d'établissements d'enseignement supérieur (par exemple les grandes écoles française), ainsi que des universités de type *land-grant* (Abranson, Damron, Dicks et Sherwood, 2014), des multiversités (Fallis, 2007) et des universités entrepreneuriales (Gjerdning, Wilderom, Cameron, Taylor et Scheunert, 2006) ont sensiblement modifié le champ d'action du corps professoral, notamment en accroissant les relations entre celui-ci et des organisations externes à l'université, que celles-ci relèvent de l'État ou du marché. Il importe aussi de souligner la manière dont l'environnement de travail des professeurs a évolué dans les dernières décennies, que ce soit sous la pression de la massification de l'accès à l'enseignement supérieur, du néolibéralisme, de la précarisation de la profession (Courtois et O'Keefe, 2015), de la diversification des conditions de travail et d'emploi (Enders et Musselin, 2008), de l'apparition de chercheurs et d'enseignants qui ne sont pas des professeurs (Schneijderberg, 2015) et de nouvelles exigences de formation (Marquina, 2020). Cette évolution est néanmoins modulée par les contextes nationaux et infranationaux dans lesquels sont imbriqués les systèmes d'enseignement supérieur (Galaz-Fontes et Metcalfe, 2015).

1 Tendances mondiales et évolution du corps professoral

1.1 Formation du corps professoral

Selon le ou les pays auxquels ils s'intéressent, les écrits issus de la recherche relèvent une variété de conditions d'accès ou de qualification au métier de professeur d'université (Teichler et Cummings, 2015). Ces conditions correspondent, par exemple, au nombre d'années de formation, à la réussite d'examens de qualification ou à la réalisation et à la publication de rapports de recherche. Les critères d'accès varient également en fonction du niveau de développement des pays (Galaz-Fontes et Metcalfe, 2015), des types d'établissements et des disciplines (Fumasoli *et al.*, 2015). En Europe de l'Ouest et en Amérique du Nord, par exemple, 90 % des professeurs sont titulaires d'un doctorat (Galaz-Fontes et Metcalfe, 2015). En s'appuyant sur les données du projet international *Changing Academic Profession*, Galaz-Fontes et Metcalfe (2015) notent cependant que, dans les systèmes d'enseignement supérieur des pays émergents (Brésil, Afrique du Sud, Malaisie, Mexique), 53 % des professeurs d'expérience et 32 % de ceux qui sont en début de carrière déclarent être titulaires d'un doctorat.

Un second phénomène à constater est celui de l'internationalisation de la formation doctorale et postdoctorale. Fumasoli et ses collègues (2015) remarquent à ce sujet que 34 % de professeurs qui enseignent dans un établissement suisse sont titulaires d'un doctorat étranger. Sutherland (2018), de son côté, a étudié le contexte néo-zélandais et montré que 49 % des professeurs de ce pays avaient obtenu leur doctorat dans une université d'un autre pays. L'internationalisation de la formation doctorale des professeurs dépend cependant des contraintes légales d'accès à la profession dans certains pays, de même que du champ disciplinaire. En Suisse, la proportion de professeurs ayant obtenu un doctorat, ou un postdoctorat, à l'étranger est plus élevée dans les sciences physiques et en génie que dans les sciences de la vie ou les sciences humaines (Fumasoli *et al.*, 2015).

Toutefois, l'obtention d'un doctorat ne garantit plus aujourd'hui l'accès à un poste de professeur permanent (McAlpine, 2012). Aux États-Unis, en Australie ainsi que dans plusieurs pays d'Europe, le marché est saturé de titulaires de doctorat (Afonso, 2016; Conti et Visentin, 2015; Neumann et Tan, 2011). Selon les données recueillies par la National Science Foundation, entre 1973 et 2003, le nombre de titulaires d'un doctorat embauchés à des postes de professeur à plein temps a chuté de 40 % dans l'ensemble des universités et de 60 % dans les universités de recherche (Dawson, 2007). Parallèlement, Andalib, Ghaffarzadegan et Lason (2018) notent que le

nombre de stagiaires postdoctoraux a cru de 160 % entre 1987 et 2014, alors que Dawson (2007) observe qu'une proportion croissante de titulaires de doctorat ou de personnes ayant complété au moins un stage postdoctoral optent pour une carrière à l'extérieur des universités.

1.2 Composition du corps professoral

Le corps professoral ne forme pas un bloc monolithique; il peut être différencié en fonction des activités accomplies, du statut professionnel, du rang ou du milieu de travail (Locke, 2011), de même qu'en fonction d'autres caractéristiques sociodémographiques. En ce qui a trait au genre, par exemple, de plus en plus de femmes occupent un poste de professeure (Acker *et al.*, 2016; EC, 2017), mais les profils de carrière demeurent inégaux (Nikunen, 2012). La Commission européenne (2017) rapporte que, en Europe, 40 % des professeurs sont des femmes, mais qu'il existe des disparités marquées entre les pays (p. ex. elles sont 56 % en Lituanie mais seulement 33 % en Grèce).

Bien que les établissements soient autonomes en matière de gestion du corps professoral (EC, 2017), certaines tendances mondiales s'observent. Suivant des logiques insufflées par le néolibéralisme, plusieurs universités privilégient le recrutement de professionnels temporaires à plein temps afin d'accomplir des tâches d'enseignement ou de recherche (Burton et Bowman, 2022; EC, 2017). Selon Courtois et O'keeffe (2015), cette vision du travail a entraîné l'apparition d'«universitaires temporaires». Qu'il s'agisse de chargés de cours ou de professionnels de recherche, leurs contrats sont le plus souvent à durée déterminée, leur rémunération est plus faible que celle des professeurs et leur statut leur octroie moins d'avantages sociaux (Ivancheva, 2015). En Australie, 50 % de la charge globale d'enseignement dans les universités est assurée par ces universitaires temporaires (Percy *et al.*, 2008); la proportion monte à 80 % pour les cours de première année. Bégin-Caouette, Jansen et Beaupré-Lavallée (2018) remarquent un phénomène similaire dans les milieux de la recherche universitaire des pays scandinaves.

1.3 Travail et satisfaction du corps professoral

Initialement restreint à l'enseignement et à la recherche depuis le Bas Moyen Âge, le travail professoral a dû se diversifier avec le temps sous l'action de diverses contraintes (Altbach, 2000); il s'est également complexifié, notamment par l'ajout de mandats découlant de la mission de service aux

collectivités et de l'administration (Chant, 2005; Dahan et Mangematin, 2010). L'administration universitaire s'est d'ailleurs spécialisée; aussi, les professeurs qui y travaillent se consacrent peu à l'enseignement ou à la recherche (Shin, 2015). Leisyte et ses collaborateurs (2009) soulignent ainsi une fragmentation accrue des fonctions d'enseignement, de recherche et de service, de même qu'une division du travail marquée entre les professeurs qui administrent, ceux qui enseignent et ceux qui font de la recherche.

La diversité des tâches issue de la transformation de l'environnement de travail a un impact sur la satisfaction et le bien-être au travail du corps professoral. De manière générale, si les universitaires sont globalement satisfaits de leur choix de carrière, ils sont moins satisfaits de leur environnement et de leurs conditions de travail (Bentley *et al.*, 2013; Teichler et Cummings, 2015). Shin (2015) s'est intéressé à cette satisfaction dans différents pays. En Italie, par exemple, on observe une satisfaction élevée et un faible stress professionnel. Au Japon, on note une satisfaction élevée et un stress professionnel élevé. Au Royaume-Uni, les professeurs rapportent une faible satisfaction et un stress professionnel élevé. Ces tendances sont aussi modulées selon le rang professoral. Padilla-Gonzalez et Galaz-Fontes (2015) remarquent, quant à eux, que les professeurs en début de carrière sont plus nombreux à exprimer leur intention de quitter le milieu universitaire.

2 Le corps professoral au Canada

Au Canada, l'enseignement universitaire est placé sous la responsabilité des provinces, chacune ayant développé son propre système (Bégin-Caouette *et al.*, 2018; Jones, 2019). Mais cette prérogative n'empêche pas le gouvernement fédéral d'appuyer massivement l'enseignement supérieur par l'octroi de bourses et de prêts aux étudiants, de subventions de recherche et de soutien aux membres des peuples autochtones (Jones et Noumi, 2018). Selon Maldonado et ses collaborateurs (2013), le financement des doctorants par le fédéral fut d'abord motivé par l'anticipation du départ à la retraite massif des membres plus âgés du corps professoral ainsi que par l'accroissement des inscriptions dans les programmes de premier et de deuxième cycles. Bien que la maîtrise soit considérée suffisante dans certaines disciplines, le doctorat obtenu dans la spécialité appropriée demeure la condition préalable à la carrière universitaire la plus commune au Canada (Edge et Munro, 2015). En revanche, selon une récente étude, plus de 60 % des titulaires de doctorat au Canada ne sont pas employés comme professeurs (Walters *et al.*, 2021). La valeur croissante de la recherche a aussi suscité d'importants investissements fédéraux à travers la création de nouveaux programmes

(par exemple les Chaires de recherche du Canada), qui ont à leur tour transformé la profession universitaire. Une caractéristique notable de cette profession au Canada réside également dans sa forte syndicalisation qui, d'abord portée par le Québec, s'est largement répandue à l'ensemble du pays. Depuis 50 ans, les associations et syndicats ont à la fois protégé le travail professoral et contribué à son uniformisation (Jones, 2019). Notons enfin que la profession universitaire se segmente aujourd'hui avec la création dans certaines provinces de postes à forte charge d'enseignement.

En ce qui concerne la composition du corps professoral, la Charte canadienne des droits et des libertés (1982), la Loi sur l'équité en matière d'emploi ainsi que les conditions imposées par certains programmes fédéraux ont positivement contribué à sa diversification (Lee-Gosselin, 2009). Selon Statistique Canada (2021), 41 % du personnel enseignant universitaire à temps plein est composé de femmes, dont 50 % des professeures adjointes et 44 % des professeures agrégées, mais seulement 28 % des professeures titulaires. La représentativité des femmes s'est également accrue dans la haute administration universitaire. En revanche, il persiste toujours une faible représentation des personnes issues des minorités visibles (19,4 %) et des Autochtones (2 %).

Même si le palier fédéral investit et régle une partie de l'enseignement supérieur, le travail professoral est largement structuré par des paramètres provinciaux. Chaque province dispose d'une variété d'instruments d'action qui influencent et encadrent le travail professoral (Bégin-Cauouette *et al.*, 2020), notamment en matière de droit du travail, de financement des universités, d'évaluation des programmes ou d'accessibilité aux établissements.

3 Le corps professoral au Québec

Le système d'enseignement supérieur québécois comprend 11 000 professeurs d'université à temps plein œuvrant dans une vingtaine d'établissements universitaires. Dans l'ensemble canadien, ce système se distingue par son histoire, son caractère principalement francophone, la déconfectionnalisation de ses établissements, la présence des cégeps, l'existence des Fonds de recherches du Québec et du réseau de l'Université du Québec (Bégin-Cauouette *et al.*, 2018).

La proportion de professeures s'est accrue de 40 % dans les universités québécoises comme dans celles des autres provinces; nous notons toutefois qu'il y a davantage de professeurs titulaires au Québec que dans

le reste du Canada, soit 43 % contre 37 % (Statistique Canada, 2021). Dans leur étude publiée en 2008, Picard et Leclerc signalaient que l'exigence d'une formation doctorale ou postdoctorale était demandée dans 82 % des postes de professeurs, mais qu'elle variait tant en fonction de la taille des universités que des disciplines. Notons qu'avec l'accroissement du personnel enseignant non permanent, la proportion de ce personnel détenant un doctorat a diminué entre 2009 et 2021, et ce, tant au Québec que dans le reste du Canada (Statistique Canada, 2021). Que les détenteurs d'un doctorat soient à la fois plus nombreux et moins représentés dans le corps enseignant pose la question de la qualité de la formation doctorale qu'ils reçoivent. Selon les données qu'apportait l'étude de Bertrand en 2003, la tâche d'encadrement des étudiants représentait à ce moment-là 12,5 % du temps de travail hebdomadaire des professeurs (soit six heures).

En ce qui concerne les professeurs exerçant dans une université québécoise, plusieurs études révèlent qu'ils font face à une forte charge de travail; en effet, cette dernière dépasse 45 heures par semaine dans tous les cas analysés entre 1990 et 2020 (Bertrand, 2003; Crespo et Bertrand, 2013; Dyke et Descheneaux, 2008; Nakano, Beaupré-Lavallée et Bégin-Caouette, 2021; SGPPUM, 2020). Outre l'extension de la charge, ces professeurs ont signalé, à diverses occasions, que la recherche occupe une place de plus en plus prépondérante dans leur tâche et dans l'évaluation de leur travail (Dyke et Descheneaux, 2008), et ce, au détriment de l'enseignement (FQPPU, 2016). D'après plusieurs écrits portant sur la situation ayant cours au Québec, la réussite et l'avancement professionnel seraient étroitement associés à la recherche, devenue l'une des premières exigences à l'embauche (Picard et Leclerc, 2008) et pour la permanence (Leclerc et Bourassa, 2013).

De nombreuses études ont aussi révélé une hausse du stress et de la fatigue (Bertrand, 2003; Leclerc et Bourassa, 2013; SGPPUM, 2020) chez les professeurs exerçant au Québec. Cette faible satisfaction s'expliquerait par la concurrence pour l'obtention de fonds – notamment dans les grandes universités de recherche –, par la commercialisation de la recherche ainsi que par une plus faible autonomie et par la lourdeur de la tâche administrative (SGPPUM, 2020). L'enseignement à des groupes plus nombreux (Bernatchez, 2014) représente un défi supplémentaire, surtout pour les professeurs en début de carrière qui doivent, tout en commençant à enseigner, gagner la reconnaissance de leurs pairs à titre de chercheurs (Dyke et Descheneaux, 2008). Ces sources d'insatisfaction pourraient expliquer que la moitié des professeurs aient songé à quitter leur emploi (*Idem*). Puisque ces tendances s'observent ailleurs au Canada, il serait pertinent d'étudier si le corps

professoral du Québec se distingue de celui des autres provinces en cette matière et, si oui, comment il le fait.

Notons que les universités sont largement autonomes en matière d'embauche, de conditions de travail, d'obtention de la permanence, de promotions, de programmes et de définition de la tâche. Au Québec, le secteur universitaire se composerait de deux sous-secteurs : les établissements faisant partie du réseau de l'Université du Québec (UQ) et les universités dites « à charte ». Bien que les instances politiques et administratives considèrent l'ensemble de ces établissements sur un pied d'égalité (Lucier, 2018), certaines particularités de leur identité, de leurs programmes et de leur gouvernance demeurent (Bégin-Caouette, 2018). Les universités dites « à charte », les plus anciennes de la province, sont régies par des lois d'initiative privée, alors que les composantes de l'UQ sont régies par la Loi sur l'Université du Québec. Pour Toulouse (2017), les chartes (différentes entre elles) et les lois constituent le reflet de l'histoire, des valeurs, des traditions et de la culture de chaque université. Or, jusqu'à maintenant, aucune étude n'a examiné si ces différences se transposaient dans la formation, la composition et la satisfaction du corps professoral.

4 Questions de recherche et méthodologie

Ce chapitre vise à brosser un portrait du corps professoral au Québec. Plus précisément, il tente de répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Comment se caractérisent la formation, la composition, le travail et la satisfaction du corps professoral québécois?
2. Existe-t-il des différences significatives entre le corps professoral québécois et le corps professoral des autres provinces canadiennes?
3. Existe-t-il des différences significatives entre le corps professoral dans les établissements de l'Université du Québec et celui dans les universités dites « à charte »?

Pour y répondre, nous nous appuyons sur l'enquête *Academic Profession in the Knowledge Society* (APIKS; OISE, 2025), menée en 2017 et en 2018 auprès de 2968 professeurs exerçant au Canada, dont 935 au Québec. Le questionnaire en ligne comprenait 51 questions réparties en six blocs :

- carrière et statut professionnel;
- situation générale au travail;
- enseignement, recherche;
- interaction sociétale;
- administration et gestion.

Des statistiques descriptives ont été réalisés afin de comparer, d'une part, les réponses des professeurs des universités québécoises et des autres provinces, puis, d'autre part, les réponses des professeurs œuvrant dans un établissement de l'UQ et de ceux œuvrant dans des universités dites « à charte ». Nous avons créé quatre ensembles de variables dépendantes afin de procéder à huit analyses multivariées de variance (MANOVA) et de comparer la composition, la formation, le travail et la satisfaction des professeurs.

Précisons enfin que l'échantillon représente moins de 10 % des professeurs québécois; ainsi, les interprétations qui suivent constituent des hypothèses à confirmer par des enquêtes complémentaires.

5 Composition du corps professoral au Québec

De manière générale, la composition du corps professoral à l'emploi dans des universités québécoises partage des caractéristiques similaires à celles du corps professoral des universités établies ailleurs au Canada (tableau 10.1). En effet, même en tenant compte de l'ensemble des variables (genre, citoyenneté, personnes à charge, interruption d'emploi), la MANOVA révèle une différence significative entre les universités situées au Québec et hors Québec : Lambda de Wilks = 0,985, $F(5, 2791) = 8,625$, $p < 0,05$, η^2 partiel = 0,015, les tests des effets inter-sujets (correction de Bonferroni rapportant un alpha de 0,025) indiquent que seule la variable « rang professoral » présente une différence significative, soit $F(1, 2795) = 33,299$, $p = 0,000$, η^2 partiel = 0,012. Une plus grande proportion de l'échantillon québécois est donc composée de professeurs titulaires, ce qui correspond aux données rapportées par Statistique Canada (2021).

Les réponses au questionnaire nous apprennent que, de manière générale, une vaste majorité de professeurs détient la citoyenneté canadienne, plus de 55 % subviennent aux besoins d'une ou de plusieurs personnes à charge et plus du quart ont dû être en arrêt de travail pour en prendre soin. Si la Charte canadienne des droits et des libertés (1982) et la loi sur l'équité en matière d'emploi ont eu des effets importants sur la diversification du corps professoral (Lee-Gosselin, 2009), les réponses permettent toutefois de constater qu'au Québec comme au Canada, environ 10 % du corps professoral ne détient pas la citoyenneté canadienne.

Les analyses révèlent aussi l'existence au Québec de différences statistiquement significatives entre les établissements quant à la composition du corps professoral. Selon les tests des effets inter-sujets, une proportion supérieure de femmes œuvre dans le réseau de l'UQ et moins de professeurs dans le réseau de l'UQ se sont retrouvés en arrêt de travail pour s'occuper d'une ou de plusieurs personnes à charge. La présence accrue des femmes dans le réseau de l'UQ s'explique du fait que les établissements qui le composent a absorbé les anciennes écoles normales. En outre, plus sensibles à la condition féminine, certaines de ses composantes créèrent les premiers cours et programmes en études féministes (Descarries, 2018).

Tableau 10.1 Composition du corps professoral universitaire au Québec et au Canada (%)

Variables	Réseau de l'UQ	U. dites « à charte »	Moy. québécoises	U. hors Québec	Moy. canadiennes
Genre – Femmes ^a	58,5	46,8	51,9	50,2	50,6
Citoyenneté – Canadienne	91,1	88,7	89,8	88,8	89,0
Personne(s) à charge					
<i>Ont une ou des personnes(s) à charge</i>	59,5	51,7	55,1	52,00	52,7
<i>Se sont retrouvés en arrêt de travail pour s'en occuper</i>	20,4	30,1	25,9	30,2	29,2
Rang professoral					
Adjoints	7,8	20,1	14,7	16,2	15,9
Agrégés	34,4	32,2	33,2	37,9	36,8
Titulaires ^b	55,3	45,5	49,8	38,7	41,3

^a Différence significative entre Réseau de l'UQ et universités dites « à charte », $p < 0.05$

^b Différence significative entre universités québécoises et universités hors Québec, $p < 0.05$

6 Formation du corps professoral au Québec

Afin de mieux comprendre la formation doctorale des professeurs québécois, nous avons identifié 12 variables. Le tableau 10.2 suggère qu'une majorité de professeurs québécois ont profité d'un encadrement assidu, ont choisi leur sujet de recherche, furent impliqués dans les projets de recherche de leur(s) directeur(s) ou d'autres professeurs et ont obtenu au moins une bourse de recherche. Plus de 23 % ont obtenu leur doctorat à l'étranger, près de 36 % ont complété un stage postdoctoral et, parmi eux, 16 % l'ont fait à l'étranger.

Tableau 10.2 Formation du corps professoral universitaire au Québec et au Canada (%)

Variables	Réseau de l'UQ	U. dites « à charte »	Moy. québécoises	U. hors Québec	Moy. canadiennes
Formation doctorale					
<i>Ont reçu un encadrement assidu^b</i>	64,5	68,0	66,5	56,2	58,6
<i>Ont choisi leur sujet de recherche</i>	80,9	74,7	77,4	76,1	76,4
<i>Étaient impliqués dans les projets de rech. de leur dir. ou d'autres professeurs</i>	47,5	57,9	53,3	52,6	52,7
<i>Ont obtenu une bourse de recherche^b</i>	69,9	76,0	73,3	74,9	74,5
<i>Ont financé leurs études eux-mêmes ou grâce à un appui familial^{a,b}</i>	40,8	30,9	35,2	27,9	29,6
<i>Travaillaient hors du milieu universitaire^b</i>	29,1	22,0	25,1	17,7	19,4
<i>Ont réalisé une thèse par articles</i>	27,0	34,2	31,0	31,0	31,0
<i>Ont obtenu leur doctorat à l'étranger^{a,b}</i>	19,9	26,4	23,6	31,2	29,5

^a Différence significative entre Réseau de l'UQ et universités dites « à charte », $p < 0.05$

^b Différence significative entre universités québécoises et universités hors Québec, $p < 0.05$

En ce qui concerne la comparaison entre les universités situées au Québec et celles des autres provinces canadiennes, la MANOVA a révélé une différence significative : Lambda de Wilks = 0,962, $F(11, 1665) = 5,901$, $p <$

0,05, η^2 partiel = 0,038. Les tests des effets inter-sujets (correction de Bonferroni rapportant un alpha de 0,025) indiquent que des différences significatives existent pour cinq variables. Les professeurs des universités situées au Québec sont plus nombreux à rapporter avoir profité d'un encadrement assidu. Le Québec est d'ailleurs la province comptant la plus forte proportion d'étudiants de troisième cycle (Lacroix et Maheu, 2015) et, selon l'étude de Bertrand (2003), les professeurs d'universités situées au Québec tendent à accorder une grande importance à l'encadrement de ces étudiants. Cependant, bien que le Québec ait créé ses propres programmes de bourses de recherche (Gingras, 2016), les professeurs québécois sont moins nombreux à avoir profité d'une bourse, plus nombreux à avoir financé eux-mêmes leurs études (35 % contre 28 % ailleurs au Canada) et plus nombreux à avoir travaillé hors du milieu universitaire pendant leurs études (25 % contre 17 %).

Moins de professeurs à l'emploi d'une université située au Québec ont complété un doctorat à l'étranger, mais ils sont plus nombreux à avoir complété un stage postdoctoral et à l'avoir complété à l'étranger. L'usage du français ou la disponibilité des ressources financières pourraient expliquer ce choix de compléter un doctorat au Québec, mais cette explication ne s'applique pas au choix de l'endroit où sera réalisé le stage postdoctoral. Il faut néanmoins souligner l'importance historique des accords France-Québec en matière d'éducation et d'exemption de droits de scolarité. Finalement, les participants travaillant au sein des universités québécoises rapportent une plus longue période entre l'obtention de leur doctorat et leur entrée en carrière à titre de professeur (+ 0,8 années). Cet écart pourrait s'expliquer par une probabilité moins importante d'obtenir des bourses et la plus grande proximité avec le marché de l'emploi pendant les études. Ces différences sont toutefois de très petite taille (les valeurs des η^2 partiel sont autour de 0,01), ce qui suggère que la province explique assez peu les différences en matière de formation du corps professoral.

En ce qui a trait aux différences entre les établissements faisant partie du réseau de l'UQ et les universités dites « à charte », les tests des effets inter-sujets révèlent que les professeurs des universités dites « à charte » sont moins nombreux à avoir financé leurs études eux-mêmes ou grâce à l'appui de leur famille, plus nombreux à avoir obtenu un doctorat à l'étranger et à avoir complété un stage postdoctoral; enfin, ils sont devenus professeurs plus rapidement que leurs collègues des UQ suite à l'obtention de leur doctorat (4,2 années contre 5,8). En ce qui concerne les stages postdoctoraux, ce résultat reflète le fait que plusieurs universités dites « à charte » présentent une forte intensité de recherche et qu'elles sont réputées

privilégier, à l'embauche, les candidats qui ont su prouver leur expertise en recherche au-delà de ce qu'exige généralement un doctorat (Fumasoli *et al.*, 2015).

7 Travail du corps professoral au Québec

Le travail professoral peut être défini comme l'ensemble des activités professionnelles auxquelles prennent part les professeurs. Comme le tableau 10.3 le suggère, les professeurs œuvrant au sein des universités québécoises montrent une très légère préférence pour la recherche par rapport à l'enseignement, travaillent plus de 42 heures par semaine (ce qui est inférieur à ce qu'avaient relevé Dyke et Descheneaux, 2008) et consacrent une plus grande proportion de leur temps à la recherche. Fait remarquable : la moitié du temps consacré à l'enseignement est consacrée aux cycles supérieurs. Cette situation s'explique par la forte proportion d'étudiants de deuxième et de troisième cycles dans les universités québécoises (Maheu et Lacroix, 2015), ainsi que par le fait que plus de 50 % des cours de premier cycle offerts dans ces universités sont donnés par des chargés de cours (FNEEQ, 2025). En matière de recherche, presque tous les professeurs des universités situées au Québec collaborent avec d'autres chercheurs dans le cadre de leurs projets, dont plus des trois quarts avec des doctorant, et ils comptent, en moyenne, plus de 28 contributions savantes au cours des trois dernières années, contre 23 dans les autres provinces. Cette donnée contraste avec celle que rapportent diverses études bibliométriques (voir CAC, 2018), mais il importe de préciser que l'enquête APIKS répertorie à titre de contributions savantes les livres, les chapitres de livres, les articles savants et professionnels, les rapports de recherche, les thèses et les mémoires, les logiciels informatiques, les œuvres artistiques, etc.; bref, un ensemble d'éléments dont ne tiennent pas compte les bases bibliométriques. Nous pourrions poser l'hypothèse que cette production savante notable découle, en partie, des efforts consentis au cours des cinquante dernières années en matière de recherche au Québec.

Tableau 10.3 Travail du corps professoral universitaire au Québec et au Canada

Variables	Réseau de l'UQ	U. dites « à charte »	Moy. québécoises	U. hors Québec	Moy. canadiennes
Charge de travail (échelle de satisfaction de 1 à 5) ^a	2,64	2,77	2,71	2,73	2,73
N ^{bre} d'heures travaillées/sem. ^b	41,8	43,1	42,5	46,1	45,3
Enseignement (%) ^{a,b}	11,9	12,7	12,3	14,9	14,3
Recherche (%) ^a	16,8	18,1	17,6	17,1	17,2
Service	4,0	3,4	3,6	3,1	3,2
Administration (%) ^b	7,1	6,4	6,7	8,3	7,9
Autres activités (%)	1,8	2,3	2,1	2,4	2,4
Activités d'enseignement en regard de la tâche (%)					
1 ^{er} cycle ^b	44,6	46,0	45,4	62,7	58,7
2 ^e cycle ^a	32,5	28,0	29,0	18,9	21,2
3 ^e cycle ^a	15,9	20,5	18,5	13,1	14,3
Activités de recherche					
N ^{bre} ayant affirmé ne pas être actif en recherche durant l'année en cours	6,0	4,4	5,1	6,3	6,0
Ont des collaborateurs ^b (%)	93,6	94,8	94,3	89,8	90,8
Collaborent avec des doctorants ^b	72,5	77,8	75,5	56,9	61,3
Collaborent avec des collègues d'autres disciplines	75,8	76,7	76,3	71,7	72,8
N ^{bre} de productions savantes au cours des 3 dernières années ^b	25,9	29,6	28,7	23,4	24,8
Activités de service					
N ^{bre} d'activités impliquant un partenaire externe	3,8	3,3	3,5	3,3	3,3

^a Différence significative entre Réseau de l'UQ et universités dites « à charte », $p < 0.05$

^b Différence significative entre universités québécoises et universités hors Québec, $p < 0.05$

En ce qui concerne les différences entre le Québec et les autres provinces, la MANOVA a révélé une différence significative : Lambda de Wilks = 0,907, $F(1, 2396) = 16,418$, $p < 0,00$, η^2 partiel = 0,09. Les tests des effets inter-sujets calculés pour chacune des variables (correction de Bonferroni rapportant un alpha de 0,025) indiquent que les différences se situent sur le plan des variables suivantes. Tout d'abord, les professeurs québécois travaillent moins d'heures par semaine que leurs homologues des autres provinces. S'ils consacrent une proportion d'heures légèrement plus élevée à la recherche et aux activités de service, ils consacrent moins de temps à l'enseignement, à l'administration et à d'autres activités. En ce qui a trait à l'enseignement, ils consacrent moins d'heures au premier cycle, mais plus aux deuxième et troisième cycles. Ils collaborent davantage avec des doctorants que leurs homologues des autres provinces et ils sont aussi plus nombreux à collaborer avec des collègues d'autres disciplines. Les différences sont cependant faibles (η^2 partiel entre 0,00 et 0,04), ce qui suggère que la province où se situe l'établissement employeur explique une portion limitée de la variance qui s'observe dans le travail professoral.

Il est également pertinent de souligner que ce dernier varie de manière statistiquement significative entre les universités dites « à charte » et celles qui appartiennent au réseau de l'UQ. En effet, les professeurs des premières consacrent 1,3 heure de plus à leur travail par semaine, expriment une préférence légèrement supérieure pour la recherche et y passent un peu plus de temps (18,1 % contre 16,8 %). En revanche, s'ils consacrent une plus grande proportion de leur tâche d'enseignement aux étudiants de troisième cycle que leurs homologues des UQ, ils en allouent moins à ceux du deuxième cycle. Cette donnée reflète la multiplication des programmes de deuxième cycle professionnels et de recherche offerts par plusieurs établissements du réseau de l'UQ (Bernatchez, 2018), mais aussi le fait que, dans plusieurs domaines, les universités dites « à charte » – qui peuvent compter sur des budgets de recherche plus importants – accaparent la plus grande part des étudiants de doctorat (Maheu et Lacroix, 2015) .

8 Environnement et satisfaction au travail au Québec

Afin de mieux caractériser l'environnement professionnel et la satisfaction au travail qu'éprouvent les professeurs, nous avons identifié vingt-trois variables puis les avons regroupées en quatre catégories (tableau 10.4). Le questionnaire demandait aux participants jusqu'à quel point ils percevaient que leur université entretenait une série de cinq attentes envers eux :

- obtenir une somme considérable de financement externe;
- se préoccuper de la qualité scientifique, quelle que soit la pertinence sociale;
- mener des recherches appliquées (possiblement à vocation commerciale);
- se conformer aux directives dictées par les organismes subventionnaires;
- limiter (embargo) les publications en accord avec les attentes des bailleurs de fonds.

Les professeurs œuvrant au sein d'un établissement québécois ont indiqué éprouver une certaine pression en ce qui concerne l'obtention de financements important et l'accent porté sur la qualité scientifique de leurs travaux, par rapport à leur pertinence sociale. S'ils ne ressentent pas une grande pression à conduire des recherches appliquées ou à devoir subir un embargo sur leurs publications en raison des attentes de bailleurs de fonds, ils perçoivent dans une large mesure devoir se conformer aux directives imposées par les organismes subventionnaires.

En matière de collégialité perçue, les professeurs travaillant au sein d'un établissement québécois indiquent exercer une certaine influence dans leur département, peu d'influence dans leur faculté et encore moins d'influence dans leur établissement. En ce qui concerne le niveau de satisfaction au travail, le corps professoral du Québec semble plus satisfait de sa situation professionnelle et de son environnement que de son travail en tant que tel, y compris de sa charge de travail. Cette plus faible satisfaction à l'égard de la charge pourrait s'expliquer par son accroissement et sa complexification depuis les années 1990 (Bertrand, 2003; Crespo et Bertrand, 2013; Dyke et Descheneaux, 2008; Nakano *et al.*, 2021; SGPPUM, 2020). D'ailleurs, 51 % des professeurs des universités situés au Québec indiquent que leur emploi est une source considérable de stress professionnel et 64 % considèrent que la situation est encore plus difficile pour les personnes en début de carrière.

Tableau 10.4 Environnement et satisfaction au travail au Québec et au Canada (échelle de satisfaction de 1 à 5)

Variables	Réseau de l'UQ	U. dites « à charte »	Moy. québécoises	U. hors Québec	Moy. canadiennes
Attentes de l'université envers les professeurs					
Obtenir une somme considérable de financement externe ^{a,b}	3,59	3,79	3,70	3,44	3,50
Se préoccuper de la qualité scientifique, quelle que soit la pertinence sociale ^b	3,45	3,48	3,47	3,20	3,26
Mener des recherches appliquées (possible-ment à vocation commerciale) ^{a,b}	2,25	2,58	2,43	2,86	2,76
Se conformer aux directives dictées par les organismes subventionnaires ^a	4,04	4,17	4,11	4,22	4,19
Limiter les publications en accord avec les attentes des bailleurs de fonds ^a	1,82	1,88	1,85	2,09	2,03
Degré d'influence des professeurs					
Dans votre département ou unité similaire	3,06	2,94	3,00	3,04	3,03
Dans votre faculté, école ou unité similaire ^{a,b}	2,72	2,34	2,51	2,37	2,40
Dans votre établissement ^{a,b}	2,12	1,84	1,96	1,84	1,87
Niveau de satisfaction					
Envers votre situation professionnelle actuelle (statut contractuel, salaire) ^a	4,10	3,91	4,00	3,85	3,88

Variables	Réseau de l'UQ	U. dites « à charte »	Moy. québécoises	U. hors Québec	Moy. canadiennes
Envers le travail actuel (charge, climat)	3,19	3,13	3,16	3,16	3,16
Envers votre environnement professionnel en général	3,33	3,32	3,33	3,32	3,32
Perception du milieu universitaire					
La situation de ceux qui débutent dans leur champ est difficile ^b	3,76	3,83	3,80	3,42	3,51
Ne deviendrait pas universitaire si c'était à refaire	1,95	1,98	1,97	1,97	1,97
Leur emploi est une source considérable de stress ^b	3,43	3,17	3,43	3,17	3,23

^a Différence significative entre Réseau de l'UQ et universités dites « à charte », $p < 0.05$

^b Différence significative entre universités québécoises et universités hors Québec, $p < 0.05$

La MANOVA a révélé une différence significative entre les réponses fournies par les professeurs du Québec et leurs homologues des autres provinces : Lambda de Wilks = 0,919, $F(14, 24) = 14,76$, $p < 0,05$, η^2 partiel = 0,08. Les tests des effets inter-sujets calculés pour chacune des variables (correction de Bonferroni rapportant un alpha de 0,025) indiquent que les différences se situent sur le plan des variables suivantes : obtenir une somme considérable de financement externe; se préoccuper de la qualité scientifique; mener des recherches appliquées (possiblement à vocation commerciale); influence sur les décisions dans son établissement; la perception que la situation de ceux qui débutent dans leur champ est difficile; ainsi que la perception que son emploi est une source considérable de stress.

Si les professeurs exerçant dans une université québécoise perçoivent plus fortement une attente de leur établissement à l'égard du financement externe de leurs recherches et de la valorisation de sa qualité scientifique au détriment de sa pertinence sociale, ils perçoivent moins fortement les attentes liées au fait de mener des recherches appliquées ou de se conformer aux directives des bailleurs de fonds. Ce résultat cadre avec les

données qui révèlent que le niveau de commercialisation de la recherche est plus faible au Québec que dans plusieurs autres provinces (CAC, 2018). Il est aussi intéressant de noter que les professeurs du Québec considèrent avoir plus d'influence sur leur faculté et leur établissement que ceux des autres provinces; ils semblent ainsi exprimer le maintien d'une tradition de collégialité plus affirmée et d'un plus haut degré de syndicalisation du corps professoral dans cette province (Jones, 2019). Toutefois, même si la satisfaction professionnelle paraît supérieure au Québec, les professeurs y rapportent dans une plus grande mesure un important niveau de stress découlant de leur emploi et des difficultés plus importantes vécues par les personnes qui entrent dans la carrière. Bertrand (2003) ainsi que Leclerc et Bourassa (2013) ont énoncé des constats similaires, qu'ils ont expliqués par une concurrence accrue pour l'obtention de fonds, une autonomie professionnelle réduite et la lourdeur des tâches administratives (SGPPUM, 2020).

Les tests des effets inter-sujets réalisés sur les données portant sur les universités québécoises dites « à charte » et celles du réseau de l'UQ signalent en outre des différences significatives, mais de très faible amplitude, quant à la perception de l'environnement de travail. En effet, les professeurs des universités dites « à charte » rapportent ressentir davantage de pression de leur établissement afin d'obtenir des sommes considérables de financement de recherche et de réaliser des recherches appliquées (possiblement commercialisables). Cet écart peut en partie être éclairé par la présence relative des champs disciplinaires; en effet, les domaines qui sont les plus susceptibles d'être commercialisés ou financés par les grands programmes (sciences naturelles, sciences médicales et génie) sont plus présents dans les universités dites « à charte » (Maheu et Lacroix, 2015; Lucier, 2018).

En revanche, en ce qui concerne la perception de la collégialité dans l'établissement, les professeurs du réseau de l'UQ considèrent exercer plus d'influence sur les décisions prises dans leur faculté et leur université que leurs collègues des universités dites « à charte ». Dans leur étude portant sur la gouvernance des universités, Eastman et ses collaborateurs (2022) mentionnent que les processus décisionnels conduisant à la nomination des cadres académiques supérieurs reposent davantage sur le collegium professoral dans les établissements appartenant au réseau de l'UQ que dans les universités dites « à charte ». Rappelons toutefois que ces différences sont minimes, puisqu'à peine 1 % de la variance des scores liés à la pression d'obtenir des financements externes et à la perception de l'influence individuelle

exercée sur l'établissement peut s'expliquer par l'appartenance ou non à ce réseau.

Conclusion

Ce chapitre visait à brosser un portrait du corps professoral québécois. Si une personne-type pouvait rendre compte de manière plus concrète de nos résultats, il s'agirait d'une femme, possédant la citoyenneté canadienne, s'occupant d'au moins une personne à charge et ayant obtenu sa permanence. Durant son parcours doctoral, qu'elle a complété au Canada, elle a obtenu une bourse de recherche et a profité d'un encadrement soutenu. Elle a toutefois dû patienter près de six ans avant d'obtenir un poste de professeure, années au cours desquelles elle a réalisé un stage postdoctoral à l'étranger. Aujourd'hui, comme professeure titulaire, en plus de s'occuper d'une ou de plusieurs personnes à charge, elle est active à la fois en enseignement et en recherche, tout en exprimant une légère préférence pour cette dernière, à laquelle elle consacre une proportion de temps légèrement supérieure. Elle travaille 42,5 heures par semaine, la moitié de sa tâche d'enseignement étant allouée à la formation aux cycles supérieurs. Dans le cadre de ses activités de recherche, elle collabore fréquemment avec des doctorants et des collègues d'autres disciplines; grâce à ces collaborations, elle produit une dizaine de contributions savantes par année.

Néanmoins, en dépit de ses succès, cette professeure ressent une pression découlant des attentes de son université afin qu'elle obtienne des subventions de recherche, qu'elle se préoccupe plus de qualité scientifique que de pertinence sociale de ses travaux et qu'elle se soumette aux directives des organismes subventionnaires. Si elle exerce une certaine influence sur les décisions prises par son département, elle pense avoir peu de pouvoir sur celles de sa faculté ou de son université. Cette professeure apprécie son statut et le salaire qui l'accompagne, mais se questionne quant à sa charge et à son environnement de travail. Enfin, si elle ne regrette en rien son choix de carrière, ses occupations professionnelles constituent une source de stress et elle reconnaît que la situation est encore plus difficile pour ses collègues en début de carrière.

Ce portrait fictif n'est pas si différent de celui que nous aurions pu brosser pour l'ensemble du Canada. Nous avons relevé des différences statistiquement significatives, notamment en ce qui a trait à l'obtention du doctorat et à la réalisation d'un stage postdoctoral à l'étranger, au nombre d'heures travaillées par semaine, à l'enseignement au premier cycle, aux

contributions savantes et au degré d'influence perçue sur sa faculté et son université, de même qu'au sujet de la satisfaction éprouvée face à la situation professionnelle. Toutefois, ces différences sont de très faible amplitude, ce qui suggère que, même si la province dans laquelle se situe l'établissement employeur explique une faible partie de la variance dans le travail professoral, d'autres facteurs (systémiques, disciplinaires, individuels ou institutionnels) pourraient expliquer une plus grande proportion de cette variance.

D'ailleurs, afin d'examiner si le type d'établissement explique une partie du travail professoral, ce chapitre a distingué les réponses des professeurs travaillant dans une université du réseau de l'UQ ou dans une université dite « à charte ». Nos analyses suggèrent qu'il y a des différences statistiquement significatives entre la composition du corps professoral, sa formation, le travail qu'il accomplit et la satisfaction qu'il éprouve face à ce dernier dans les deux catégories d'établissement. Ces différences concernent notamment le genre, la complétion d'un stage postdoctoral, la période entre l'obtention du doctorat et d'un poste de professeur, la préférence pour l'enseignement ou la recherche, l'encadrement reçu au troisième cycle, les attentes de l'université et la collégialité telles qu'elles sont perçues, enfin, le degré de satisfaction. Or, l'amplitude de ces différences interinstitutionnelles est minime. Par exemple, bien que les universités québécoises à forte intensité de recherche soient des universités dites « à charte », les professeurs qui y travaillent ne consacrent en moyenne que 1,3 % d'heures de plus à cette tâche. Au Québec, les chartes et les lois au fondement des universités sont l'expression du caractère particulier de chacune (Toulouse, 2017), qui se reflète jusque dans ses structures de gouvernance différentes (Bégin-Caouette *et al.*, 2018). Il est donc attendu que leurs particularités se transposent dans les variations dans le travail professoral. En même temps, au Québec, les universités dites « à charte » et celles du réseau de l'UQ sont traitées de manière équivalente par les pouvoirs publics (Lucier, 2018), les professeurs de ces deux secteurs font partie de syndicats affiliés à la même fédération (FQPPU) et la vision du professeur d'université est relativement uniforme à travers le Canada.

À l'instar de ceux des autres provinces, les professeurs du Québec font cependant face à plusieurs défis qui pourraient, d'ici une décennie, modifier le portrait présenté ici. En effet, bien qu'ils demeurent satisfaits de leur permanence et de leur salaire, les professeurs sont nombreux à considérer que leur travail est devenu une source importante de stress, notamment en raison de l'alourdissement de leur tâche, d'une influence sur la prise de

décision qui s'amenuise et de la complexification des missions universitaires. Cette dernière s'accompagne par ailleurs d'un accroissement du personnel professionnel qui, en raison de sa maîtrise des directives de plus en plus fines liées à l'éthique en recherche, aux mesures relatives à l'équité, à la diversité et à l'inclusion, de même qu'aux programmes de financement, aux outils technopédagogiques ou aux collaborations internationales, en vient à exercer un rôle de contrôle davantage que de conseil (Kallio, Kallio et Blomberg, 2020; Kehm, 2015; Kouritzin, 2020). En plus de ces conseillers, les professeurs sont désormais entourés d'universitaires au statut précaire (chargés de cours ou professionnels de recherche) qui assument une partie de plus en plus importante du travail académique (Ivancheva, 2015).

Enfin, si les professeurs en viennent à constituer une minorité (privilegiée) à laquelle une part importante de l'activité universitaire échappe, quel sera l'effet de cette situation sur une institution qui, pendant des siècles, a reposé sur le *collegium professoral*? Il revient aujourd'hui aux professeurs, aux étudiants, aux chargés de cours, aux professionnels de recherche et autres d'élaborer une conception de l'Université qui maintiendra vivants les liens inhérents entre production, diffusion et transmission du savoir, à l'intérieur des et entre les disciplines.

Références

- Abranson, C.I., Damron, W.S., Dicks, M. et Sherwood, P. M.A. (2014). History and mission. Dans R.J. Sternberg (dir.), *The Modern Land-Grant University* (p. 3-14). Purdue University Press.
- Acker, S. et Haque, E. (2017). Left out in the academic field: Doctoral graduates deal with a decade of disappearing jobs. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 101-119. [\[consulter\]](#)
- Altbach, P. G. et Lewis, L. S. (1997). The academic profession in international perspective. Dans E. Boyer et P. G. Altbach (dir.), *The International Academic Profession* (p. 3-48). Carnegies Foundation for the Advancement of Teaching.
- Altbach, P. G. (2000). The deterioration of the academic estate: International patterns of academic work. Dans G. P. Altbach (dir.), *The Changing Academic Workplace. Comparative Perspectives* (p. 11-33). Boston College Center for International Higher Education.
- Andalib, M. A., Ghaffarzadegan, N. et Larson, R. C. (2018). The postdoc queue: A labour force in waiting. *Systems Research and Behavioral Science*, 35(6), 675-686. [\[consulter\]](#)

- Bégin-Caouette, O., Jansen, J. et Beaupré-Lavallée, A. (2018). The perceived contribution of early-career researchers to research production in Nordic higher education systems. *Higher Education Policy*, 33(4), 777-798. [\[consulter\]](#)
- Bégin-Caouette, O., Nakano Koga, S. M. et Karram Stephenson, G. (2020). L'influence perçue des instruments d'action publique fédéraux et provinciaux sur la production de recherche universitaire au Canada. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 50(3), 49-62. [\[consulter\]](#)
- Bégin-Caouette, O., Trottier, C., Eastman, J., Jones, G. A., Noumi, C., et Li, S. X. (2018). Analyse de la gouvernance systémique des universités au Québec et comparaisons avec quatre autres provinces canadiennes. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(3), 1-22. [\[consulter\]](#)
- Bentley, P. J., Coates, H., Dobson, I. R., Goedegebuure, L. et Meek, V. L. (2013). Academic job satisfaction from an international comparative perspective: Factors associated with satisfaction across 12 countries. Dans U. Teichler et W. K. Cummings (dir.), *Job Satisfaction Around the Academic World* (p. 239-262). Springer.
- Bernatchez, J. (2018). Le développement en réseau des programmes de cycles supérieurs. Dans P. Doray, E.-L. Dussault, Y. Rousseau et L. Sauvageau (dir.), *L'Université du Québec 1968-2018. 50 ans de contributions éducatives et scientifiques au développement du Québec* (p. 197-206). Presses de l'Université du Québec.
- Bernatchez, J. (2014). Introduction. Les enjeux du modèle des sociétés du savoir tels qu'ils sont vécus au Québec. *Globe*, 17(2), 13-20. [\[consulter\]](#)
- Bertrand, D. et Foucher, R. (2003). Les transformations du travail des professeurs des universités québécoises : tendances fondamentales et développements souhaités. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 353-374. [\[consulter\]](#)
- Blouw, M., Barreto, L., Beaudry, C. ... Wolfe, D. A. (2018). *Competing in a Global Innovation Economy: The Current State of R&D in Canada. Expert Panel on the State of Science and Technology and Industrial Research and Development in Canada*. Council of Canadian Academies / Conseil des académies canadiennes. [\[consulter\]](#)
- Burton, S. et Bowman, B. (2022). The academic precariat: Understanding life and labour in the neoliberal academy. *British Journal of Sociology of Education*, 43(4), 497-512. [\[consulter\]](#)
- Chant, J. (2005). *How We Pay Professors and Why It Matters*. Institut C. D. Howe. [\[consulter\]](#)
- Charle, C. et Verger, J. (2012). *Histoire des universités. XIII^e-XXI^e siècle*. Presses universitaires de France. [\[consulter\]](#)
- Conti, A. et Visentin, F. (2015). A revealed preference analysis of PhD students' choices over employment outcomes. *Research Policy*, 44(10), 1931-1947. [\[consulter\]](#)

- Courtois, A. D. M. et O'Keefe, T. (2015). Precarity in the ivory cage: Neoliberalism and casualisation of work in the Irish higher education sector. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(1), 44-66. [\[consulter\]](#)
- Crespo, M. et Bertrand, D. (2013). *Faculty Workload in a Research-Intensive University. A Case Study*. Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO). [\[consulter\]](#)
- Dahan, A. et Mangematin, V. (2010). Recherche, ou temps perdu? Vers une intégration des tâches administratives au métier d'enseignant-chercheur. *Gérer & Comprendre*, (102), 14-24. [\[consulter\]](#)
- Dawson, N. (2007). Post postdoc: Are new scientists prepared for the real world? *Bioscience*, 57(1), 16. [\[consulter\]](#)
- Descarries, F. (2018). Parcours des études féministes. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 341-356). Presses de l'Université du Québec.
- Dyke, N. et Deschenaux, F. (2008). *Enquête sur le corps professoral québécois. Faits saillants et questions*. Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université. [\[consulter\]](#)
- Eastman, J., Jones, G. A., Trottier, C. et Bégin-Caouette, O. (2022). *University Governance in Canada. Navigating Complexity*. McGill-Queen's University Press.
- EC [European Commission] (2017). *Modernisation of Higher Education in Europe. Academic Staff – 2017. Eurydice Report*. Publication Office of the European Union. [\[consulter\]](#)
- Edge, J. et Munro, M. (2015). *Inside and Outside the Academy. Valuing and Preparing PHDs for Careers*. Conference Board of Canada. [\[consulter\]](#)
- Enders, J. et Musselin, C. (2008). Back to the future? The academic professions in the 21st century. Dans Center for Education Research and Innovation (dir.), *Higher Education to 2030* (vol. 1, p. 125-150). OECD Publishing. [\[consulter\]](#)
- Fallis, G. (2007). *Multiversities, Ideas and Democracy*. University of Toronto Press.
- FNEEQ [Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec] (2025). 22 novembre. Journée nationale des chargées et chargés de cours. La campagne 2024. *Université*. [\[consulter\]](#)
- FQPPU [Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université] (2016). *La condition professorale dans les universités québécoises. L'enseignement et la formation*. FQPPU. [\[consulter\]](#)
- Fumasoli, T., Goastellec, G. et Kehm, B. M. (2015). Academic work and careers in Europe: Trends, challenges, perspectives. Dans R. Fumasoli, G. Goastellec et B. M. Kehm (dir.), *Academic Work and Careers in Europe. Trends, Challenges, Perspectives* (p. 201-214). Springer.
- Galaz-Fontes, J. F. et Metcalfe, A. S. (2015). Changing biographies and careers of academics. Dans U. Teichler et W. K. Cummings (dir.), *Forming, Recruiting and Managing the Academic Profession* (p. 23-50). Springer.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (2017). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (4^e éd.). Chenelière Éducation.

- Gingras, Y. (2016). Un demi-siècle de développement de la recherche universitaire au Québec. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 179-198). Presses de l'Université du Québec.
- Gjerdering, A.N., Wilderom, C.P. M., Cameron, S., Taylor, A. et Scheunert, K.-J. (2006). L'université entrepreneuriale : vingt pratiques distinctives. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 18(3), 95-124. [\[consulter\]](#)
- Ivancheva, M. P. (2015). The age of precarity and the new challenges to the academic profession. *Studia Europaea*, 60(1), 39-47. [\[consulter\]](#)
- Jones, G. et Noumi, C. H. (2018). Canada: Provincial responsibility, Federal influence and the challenge of coordination. Dans M. Carnoy, I. Froumin, O. Leshukov et S. Marginson (dir.), *Higher Education in Federal Countries. A Comparative Study* (p. 96-125). SAGE.
- Jones, G. (2019). Decentralization, unionization and the evolution of the academic career pathways. Dans M. Finkelstein et G. Jones (dir.), *Professorial Pathways. Academic Careers in a Global Perspective* (p. 244-264). Johns Hopkins University Press.
- Kallio, T. J., Kallio, K. M. et Blomberg, A. (2020). From professional bureaucracy to competitive bureaucracy – Redefining universities' organization principles, performance measurement criteria, and reason for being. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 17(1), 82-108. [\[consulter\]](#)
- Kehm, B. M. (2015). The influence of new higher education professionals on academic work. Dans U. Teichler et W. Cummings (dir.), *Forming, recruiting and managing the academic profession* (p. 101-111). Springer. [\[consulter\]](#)
- Kouritzin, S. (2020). Extent and consequences of faculty members' workload creep in three Canadian faculties of education. *Canadian Journal of Education*, 42(4), 1092-1120. [\[consulter\]](#)
- Lacroix, R. et Maheu, L. (2015). *Les grandes universités de recherche*. Presses de l'Université de Montréal.
- Leclerc, C., et Bourassa, B. (2013). *Travail professoral et santé psychologique*. Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (Université Laval). [\[consulter\]](#)
- Lee-Gosselin, H. (2009). L'intégration des femmes professeures dans les universités du Québec : est-ce prioritaire? Quelques observations sur l'évolution du dossier depuis 20 ans au Québec. Dans F. Sow (dir.), *La recherche féministe francophone* (p. 549-567). Éditions Karthala.
- Leisyte, L., Enders, J. et Boer, H. de (2009). The balance between teaching and research in Dutch and English universities in the context of university governance reforms. *Higher Education*, 58(5), 619-635. [\[consulter\]](#)
- Locke, W., Cummings, W. et Fisher, D. (2011). *Changing Governance and Management in Higher Education. The Perspective of the Academy*. Springer.
- Lucier, P. (2018). Une université québécoise. Dans P. Doray, E.-L. Dussault, Y. Rousseau et L. Sauvageau (dir.), *L'Université du Québec 1968-2018. 50 ans de contributions éducatives et scientifiques au développement du Québec* (p. 21-42). Presses de l'Université du Québec.

- Maldonado, V., Wiggers, R. et Arnold, C. (2013). *So You Want to Earn a PhD? The Attraction, Realities, and Outcomes of Pursuing a Doctorate*. Higher Education Quality Council of Ontario. [\[consulter\]](#)
- Marquina, M. (2020). Between the global and the local: The study of the academic profession from a Latin American perspective. *Higher Education Governance and Policy*, 1(1), 63-75. [\[consulter\]](#)
- McAlpine, L. (2012). Academic work and careers: Relocation, relocation, relocation. *Higher Education Quarterly*, 66(2), 174-188. [\[consulter\]](#)
- Nakano, S., Beaupré-Lavallée, A. et Bégin-Caouette, O. (2021). Accountability measures in higher education and academic workload: A ten-year comparison. *Brock Education Journal*, 30(2), 116-135. [\[consulter\]](#)
- Neumann, R. et Tan, K. K. (2011). From PhD to initial employment: The doctorate in a knowledge economy. *Studies in Higher Education*, 36(5), 601-614. [\[consulter\]](#)
- Nikunen, M. (2012). Changing university work, freedom, flexibility and family. *Studies in Higher Education*, 37(6), 713-729. [\[consulter\]](#)
- OISE [Ontario Institute for Studies in Education] (2025). The Academic Profession in the Knowledge Society: Canadian Chapter. *Academic Work / Academic Profession Study*. [\[consulter\]](#)
- Percy, A., Scoufis, M., Parry ... Sheridan L. (2008). *The RED (Recognition, Enhancement and Development) Report. The Contribution of Sessional Teachers to Higher Education*. Australian Learning and Teaching Council. [\[consulter\]](#)
- Picard, F. et Leclerc, C. (2008). L'insertion dans la carrière professorale au sein des universités québécoises : une analyse secondaire. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 38(1), 21-43. [\[consulter\]](#)
- Statistique Canada (2021). Nombre et âge médian du personnel enseignant à plein temps dans les universités canadiennes selon le plus haut diplôme acquis, les fonctions de direction, le rang et le genre. *Données*. [\[consulter\]](#)
- Schneiderberg, C. (2015). Work jurisdiction of new higher education professionals. Dans U. Teichler et W. K. Cummings (dir.), *Forming, Recruiting and Managing the Academic Profession* (p. 113-144). Springer.
- SGPPUM [Syndicat général des professeurs et professeures de l'Université de Montréal] (2020). *La santé psychologique des professeurs-es universitaires. Sources de stress professionnel et pistes d'actions préventives à l'Université de Montréal*. SGPPUM.
- Shin, J. C. (2015). The academic profession and its changing environments. Dans U. Teichler et W. K. Cummings (dir.), *Forming, Recruiting and Managing the Academic Profession* (p. 11-21). Springer.
- Sutherland, K. A., (2018). *Early Career Academics in New Zealand. Challenges and Prospects in Comparative Perspective*. Springer.
- Teichler, U. et Cummings, W. K. (2015). Forming, recruiting and managing the academic profession: A Varied scene. Dans U. Teichler et W.K. Cummings (dir.), *Forming, Recruiting and Managing the Academic Profession* (p. 1-10). Springer.

- Toulouse, J. M. (2007). *Rapport de recherche sur la gouvernance des institutions universitaires*. HEC Montréal.
- Walters, D., Zarifa, D. et Etmanski, B. (2021). Employment in academia: To what extent are recent doctoral graduates of various fields of study obtaining permanent versus temporary academic jobs in Canada? *Higher Education Policy*, 34(4), 969-991. [[consulter](#)]

Emile Salomon Zambo Assembe est candidat au doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. Titulaire d'un Diplôme d'études supérieures spécialisées en politiques et négociations commerciales multilatérales et d'une maîtrise en gouvernance universitaire de l'Université de Yaoundé II (Cameroun), il s'intéresse à la gouvernance, à l'internationalisation et aux politiques d'assurance qualité de l'enseignement supérieur.

Olivier Bégin-Caouette est professeur agrégé en enseignement supérieur comparé au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Détenteur d'un doctorat en enseignement supérieur de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE), à l'Université de Toronto, il a complété un postdoctorat et demeure membre associé du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Il est également membre cofondateur du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (LIRES) et chercheur principal de l'équipe Regards interdisciplinaire sur les missions de l'enseignement supérieur (RIMES, FRQSC, 2022-2026). Ses recherches portent sur les interactions entre les structures politico-économiques et les systèmes d'enseignement supérieur, la production de recherche universitaire, la profession universitaire et l'internationalisation des établissements d'enseignement technique, notamment des cégeps.

Silvia Mirlene Nakano Koga est candidate au doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. Sa thèse porte sur la coordination de la recherche universitaire dans les contextes fédéraux. Titulaire d'une licence en sciences de l'éducation et une maîtrise en administration publique (Université de Buenos Aires), elle a co-écrit des chapitres de livre, des articles scientifiques et des rapports techniques sur la production de la recherche universitaire et la profession universitaire.

Glen A. Jones est titulaire de la Chaire de recherche de l'Ontario sur les politiques et la mesure en enseignement supérieur, de même que professeur titulaire à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE) de l'Université de Toronto. Ses recherches portent notamment sur la gouvernance, les systèmes, les politiques et le travail universitaire dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Grace L. Karram Stephenson est professeure adjointe et coordonnatrice du programme d'enseignement supérieur à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE). Elle enseigne l'enseignement supérieur comparé, compte de nombreuses publications sur la profession universitaire et, de 2016 à 2021, a coordonné l'équipe canadienne dans le projet sur l'étude sur la profession universitaire dans la société du savoir (APIKS).

Professeure en enseignement supérieur au Department of Educational Studies de l'University of British Columbia, **Amy Scott Metcalfe** mène des recherches sur l'enseignement supérieur au Canada et dans la région nord-américaine, notamment sur les approches (post)critiques de l'internationalisation, du travail et de la mobilité universitaires et des études critiques sur les politiques de l'éducation.

Maltais, É. et Benhassine, E. (2025). Les administrateurs. Entre les écrits et la pratique. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 301-322). Les Publications du LIRES.

Chapitre 11

Les administrateurs

Entre les écrits et la pratique

Émanuelle Maltais, Université de Montréal

Eya Benhassine, Université de Montréal

Résumé

Ce chapitre explore les défis et les enjeux auxquels font face les administrateurs universitaires canadiens, un groupe professionnel rarement étudié. À partir d'une recension systématique de 17 écrits scientifiques et de 19 entretiens menés au Québec et en Ontario, il met en lumière des tensions entre gouvernance collégiale, autonomie académique et réformes néolibérales. Les administrateurs doivent concilier pressions économiques, exigences de performance et préservation des valeurs académiques. Les thèmes abordés vont de la centralisation du pouvoir à la gestion des résistances internes, en passant par l'adaptation aux technologies ainsi que les enjeux de diversité et d'inclusion. Le chapitre identifie des convergences dans les enjeux stratégiques, mais aussi des divergences propres à certains contextes institutionnels, offrant ainsi des pistes susceptibles d'orienter de futures recherches.

Mots clés

administrateurs universitaires; enjeux spécifiques; enjeux stratégiques; hauts dirigeants universitaires; gestion

Abstract

This chapter provides an in-depth analysis of the challenges and issues faced by Canadian university administrators, a relatively under-researched group of professionals. Through a systematic review of 17 scholarly publications and 19 interviews conducted in Quebec and Ontario, this study highlights the inherent tensions between the principles of collegial governance, academic autonomy, and the imperatives of neoliberal reforms. Administrators are thus compelled to navigate between economic pressures, performance demands, and the necessity to preserve the fundamental values of higher education. The themes addressed cover a broad spectrum, ranging from the centralization of power and the management of internal resistance to the adaptation to technological innovations and the critical issues of diversity and inclusion. The analysis reveals significant convergences in the strategic challenges faced by these actors, while also underscoring contextual divergences related to institutional specificities. Ultimately, this chapter offers insightful perspectives that may guide future research in this field.

Keywords

management; senior university leaders; specific issues; strategic issues; university administrators

Ce chapitre aborde les enjeux et les défis que vivent des acteurs universitaires rarement mis en lumière dans les écrits scientifiques : les administrateurs universitaires. En effet, une recension systématique des publications des dix dernières années montre que très peu d'écrits traitent directement de cette catégorie d'acteurs. Les études tendent plutôt à se concentrer sur les conseils d'administration et les sénats présents au sein du système universitaire bicaméral, reléguant souvent au second plan la direction générale (ou le rectorat) et les autres membres de la haute direction.

Notre étude s'appuie sur une synthèse critique de 17 écrits recueillis dans le cadre d'une recension systématique portant sur les administrateurs universitaires canadiens entre 2013 et 2023. Cette synthèse mettra d'abord en lumière les connaissances accumulées au cours des dix dernières années à propos des administrateurs universitaires. Par la suite, les résultats des études analysées nous permettront de présenter les enjeux et défis auxquels ils sont confrontés. Enfin, une analyse comparative confrontera ces résultats

à un ensemble de données recueillies lors de 19 entretiens semi-dirigés menés antérieurement auprès d'administrateurs universitaires au Québec et dans une université francophone située en Ontario. Cette approche permettra d'identifier des points de convergence et de divergence entre les écrits scientifiques et les perceptions d'acteurs sur le terrain. De nouvelles pistes de recherche seront également proposées.

1 Cadre méthodologique de la recension systématique

Afin de répondre à notre objectif de recherche, nous avons adopté une approche systématique visant à identifier, sélectionner et analyser les écrits pertinents appartenant au domaine étudié. En nous inspirant des travaux de Landry et ses collègues (2008), nous avons combiné des recherches par mots clés dans des bases de données reconnues et une recherche manuelle ciblée dans des revues spécialisées.

Dans un premier temps, une requête par mots clés a été effectuée dans plusieurs bases de données multidisciplinaires; Google Scholar, Cairn.info, Érudit, EBSCOhost et ERIC ont été choisies en raison de leur accès étendu aux domaines des sciences sociales et des sciences de l'éducation. Afin de structurer la recherche documentaire, nous avons développé des chaînes de mots clés organisées en trois groupes principaux : les termes relatifs à l'université, ceux liés à la gouvernance et, enfin, les mots clés associés à la discipline de l'éducation. Les requêtes consignées dans le tableau suivant ont été définies en collaboration avec l'équipe de recherche. Plusieurs ajustements y ont été apportés afin d'optimiser la pertinence des résultats.

Tableau 11.1 Requêtes réalisées dans le cadre de la recension systématique des écrits

Mots clés en français	Mots clés en anglais
▪ (université OR "enseignement supérieur" OR "établissement académique" OR "établissement universitaire") ▪ AND (gouvernance OR "gouvernance institutionnelle" OR "gouvernance universitaire" OR "gouvernance éducative") ▪ AND (académique* OR "liberté académique" OR "performance académique" OR "personnel académique" OR "autonomie académique" OR "politique académique")	▪ (university OR "higher education" OR "academic institution*") ▪ AND (governance OR "institutional governance" OR "university governance" OR "educational governance") ▪ AND (academic* OR "academic freedom" OR "academic performance" OR "academic staff" OR "academic autonomy" OR "academic policy")

Une stratégie de filtrage progressif a été appliquée afin de gérer les résultats obtenus dans chaque base de données. Les références des sources repérées ont ensuite été importées dans le logiciel EndNote afin de gérer les citations et d'éliminer les doublons. Afin de compléter cette recherche, nous avons employé la méthode dite « boule de neige », qui consiste à repérer des sources pertinentes dans la bibliographie des sources recueillies par le biais de la recherche réalisée dans les bases de données. L'ensemble des écrits recueillis a été soumis à un processus de tri en deux étapes. Dans un premier temps, des critères d'inclusion et d'exclusion ont été appliqués aux titres et aux résumés. Dans un second temps, les documents présélectionnés ont été lus et analysés intégralement afin de confirmer leur adéquation avec nos objectifs de recherche. Ce processus a permis de sélectionner 17 documents.

Les données extraites ont été organisées dans un document Excel structuré pour répondre aux besoins spécifiques de l'étude. Pour chaque document, des informations telles que les références, le type de recherche, la méthodologie utilisée de même que les enjeux et les défis auxquels font face les administrateurs universitaires ont été consignées.

2 Résultats de la recension

Des objectifs et d'autres points communs sont ressortis des 17 écrits identifiés. En les identifiant, nous souhaitons mieux comprendre les principaux thèmes abordés, tout en mettant en lumière les éléments de convergence entre ces différents écrits. Nous avons ainsi pu les regrouper en trois groupes :

- **Gouvernance et autonomie académique** regroupe des documents se concentrant sur la structure et les mécanismes de prise de décision au sein des institutions;
- **Impacts des réformes et dynamiques institutionnelles** réunit des écrits traitant des changements récents et de leurs effets sur l'enseignement supérieur;
- enfin les documents rassemblés sous le thème **Particularités systémiques et qualité** se concentrent sur les pratiques éducatives, les particularités propres aux systèmes d'enseignement supérieur canadiens et les défis associés à la qualité.

2.1. Gouvernance et autonomie académique

Ce premier groupe est composé des textes de :

- Chan (2021), qui discute de gestion des parties prenantes;
- Webber et Butovsky (2018), qui ont pour objectif de traiter des impacts du néolibéralisme et des luttes des associations de professeurs;
- Cain et ses collègues (2018), qui abordent la mobilisation des connaissances;
- Woodhouse (2017 et 2019), qui aborde la corporatisation des universités et la défense de la liberté académique;
- Díaz (2016), qui discute des accords (ou contrats) de performance;
- Pennock et ses collègues (2016), qui ont comme objectif l'évaluation de la gouvernance académique; ces auteurs proposent des recommandations pour améliorer le sénat.

Bien que chacun de ces écrits énonce des objectifs distincts, tous abordent certains des enjeux et des défis vécus par les administrateurs universitaires; nous les avons regroupés en deux catégories, selon qu'ils convergent ou qu'ils divergent.

2.1.1 Des enjeux et des défis convergents

2.1.1.1 Maintien de la liberté académique¹ dans un cadre néolibéral

La préservation de liberté académique, au cœur de la mission académique et scientifique, constitue un enjeu majeur auquel font face les universités. Cependant, cette liberté est de plus en plus menacée par l'introduction de logiques de marché et de politiques néolibérales dans l'enseignement supérieur (Woodhouse, 2017 et 2019; Ramírez et Hyslop-Margison, 2015). Le défi pour les administrateurs sera alors de trouver un équilibre entre le respect – voire la promotion – de la liberté académique et les pressions croissantes pour adopter des pratiques de gestion plus hiérarchique et corporatives, souvent dictées par des exigences de performance économique.

¹ Un terme plus approprié serait « liberté universitaire », mais l'expression « liberté académique » est d'usage courant au Québec depuis l'adoption de la Loi sur la liberté académique dans le milieu universitaire en 2022.

2.1.1.2 Gouvernance collégiale et démocratie interne

Associées de près à la liberté académique, la gouvernance collégiale et la démocratie interne, traditionnellement incarnées par le sénat ou d'autres structures académiques semblables, représente également un enjeu central. Ces instances académiques et administratives sont des piliers des universités garantissant, en principe, une gestion partagée entre les administrateurs, le personnel académique et les étudiants. Toutefois, ces structures sont de plus en plus soumises aux pressions exercées par des réformes qui tendent à centraliser le pouvoir dans les mains d'administrateurs qui ne sont pas issus du corps professoral (Pennock *et al.*, 2016; Chan, 2021). Le défi pour les administrateurs réside alors dans la nécessaire conciliation des principes de la gouvernance partagée, dite aussi « gouvernance collégiale », ainsi que d'impératifs économiques et politiques qui exigent souvent de prendre et d'appliquer des décisions rapides et centralisées.

2.1.1.3 Adoption de modèles de gestion performatifs

Les administrateurs sont appelés à mettre en œuvre des contrats ou des accords de performance souvent imposés par les gouvernements ou des bailleurs de fonds (Díaz, 2016). Ces modèles de gestion performatifs visent à maximiser l'efficacité institutionnelle par le biais de critères dits « mesurables »; le défi consiste alors à les instaurer ou à les respecter tout en évitant de diluer la nature, sinon la qualité académique elle-même. Les administrateurs doivent ainsi équilibrer les attentes des différentes parties prenantes – étudiants, les professeurs, les personnels académiques, les autres personnels universitaires, les financiers et les donateurs, tout en préservant la mission éducative de l'université.

2.1.1.4 Soutien essentiel à la mission éducative dans un contexte de réduction des ressources

Face aux contraintes financières, les universités sont confrontées à un ensemble de pressions dynamiques visant à maintenir une éducation de qualité tout en diversifiant leurs sources de revenus (Chan, 2021; Webber et Butovsky, 2018). Le grand défi pour les administrateurs est alors de gérer cette réduction des ressources sans compromettre la qualité de l'enseignement ni affecter celles qui doivent être allouées au corps professoral. Cette situation exige une planification stratégique rigoureuse qui permettra d'éviter une

dégradation des services éducatifs tout en tentant de repérer de nouvelles sources de financement.

2.1.1.5 Réforme des structures pour répondre à des besoins, souvent à court terme, du marché

L'évolution des exigences du marché de l'emploi, quelquefois contradictoires, poussent les administrateurs à ajuster certaines structures organisationnelles des universités afin de les rendre plus compétitives et plus attractives (Trotter et Mitchell, 2018). Le défi ici consiste à redéfinir les mandats des institutions tout en maintenant leur spécificité académique. Il s'agit d'éviter ce que certains nomment « la dérive académique », phénomène qui marquerait les universités qui s'éloignent de leur mission éducative initiale pour se conformer à des exigences de marché, risquant ainsi de compromettre leur identité, sinon leur nature institutionnelle.

* * *

Dans l'ensemble, selon ces auteurs, les administrateurs universitaires sont confrontés à des défis et des enjeux complexes et convergents nécessitant un équilibre entre les exigences du marché, les impératifs de performance et la préservation autant de la nature que des missions fondamentales des universités.

2.1.2 *Des enjeux et des défis divergents*

2.1.2.1 Manque de ressources

Face à la réduction du financement public et à l'augmentation constante des coûts d'exploitation, les administrateurs doivent prendre des décisions souvent difficiles afin de prioriser l'allocation des ressources tout en maintenant, tant que faire se peut, la qualité de l'enseignement et de la recherche (Chan, 2021; Webber et Butovsky, 2018).

2.1.2.2 Résistance de parties prenantes internes

Les administrateurs doivent alors naviguer entre les demandes des gouvernements et des bailleurs de fonds, qui imposent des réformes souvent qualifiées de néolibérales (Demers, 2019), et la résistance de membre du corps professoral qui défendent la liberté académique, la gouvernance collégiale et leur corollaire, l'autonomie institutionnelle (Woodhouse, 2019; Chan, 2021; Ramírez et Hyslop-Margison, 2015).

2.1.2.3 Gestion de la performance et des accords contractuels (reddition de comptes)

La gestion de la performance se complexifie avec l'introduction d'accords de performance parfois flous ou difficilement compatible avec les réalités du milieu universitaire. Les administrateurs doivent dès lors consacrer une part de leurs ressources, souvent limitées, à la reddition de comptes, au risque de voir les universités réduites à des entités centrées sur la rentabilité plutôt que sur leur mission académique (Díaz, 2016).

2.1.2.4 Maintien de la mission académique dans un environnement de marché

Les administrateurs doivent préserver les valeurs universitaires essentielles, comme la recherche et l'enseignement critiques, tout en répondant aux impératifs de compétitivité et d'efficience imposés par des réformes inspirées de l'économie de marché (Trotter et Mitchell, 2018). Les administrateurs constatent également une évolution vers un modèle « affairiste » commandant de démontrer l'efficacité des coûts et d'adopter une approche plus corporative. Cette situation contribue à créer une distance entre les administrateurs et la communauté académique, car les procédures et les indicateurs deviennent plus rigides et orientées vers le marché (Cain *et al.*, 2018).

2.1.2.5 Exigences de la responsabilité publique

Selon Cain et ses collègues (2018), les administrateurs ressentent une pression croissante, souvent induite, pour que leur université prouve son impact (ou son utilité sociale), de même que son engagement envers la communauté. Les attentes de résultats tangibles exprimées par les gouvernements et les organismes de financement sont de plus en plus poussées. Cet aspect nous amène à introduire un enjeu supplémentaire : la nécessité de faire état de l'impact de l'université pousse les administrateurs à intégrer des stratégies de mobilisation des connaissances aux demandes de subventions, et ce, sans s'être assurés au préalable de l'engagement des chercheurs, notamment en ce qui concerne la diffusion de leurs travaux. Cette situation contribue au déploiement d'une nouvelle dimension de gouvernance institutionnelle visant spécifiquement à répondre aux exigences de responsabilité publique (Cain *et al.*, 2018).

* * *

Selon les auteurs recensés, les enjeux majeurs sont généralement stratégiques et touchent à des questions essentielles, structurelles et systémiques telles que la préservation de la liberté académique, la gouvernance collégiale, de même que l'équilibre entre performance économique et mission éducative. Les défis, quant à eux, manifestations spécifiques de ces enjeux, souvent rencontrées dans la gestion quotidienne des universités. Par exemple, l'enjeu de la gouvernance collégiale se traduit souvent par des gestes concrets dont la mise en œuvre découle d'attentes divergentes des parties prenantes de même que d'une nécessaire – mais souvent utopique – gestion de la résistance face aux réformes.

2.1.3 Groupe « Gouvernance et autonomie académique » : conclusion

Bien que les enjeux décrits ci-haut soient globalement partagés par les sources étudiées, chacune présente des défis spécifiques qui reflètent les différents contextes institutionnels et méthodologiques dans lesquels s'inscrivent les études dont elles rendent compte. Ces défis soulignent – si besoin était – la complexité croissante de la gestion des universités dans un environnement où la responsabilité publique et l'engagement communautaire sont de plus en plus valorisés.

2.2 Impacts des réformes et dynamiques institutionnelles

Ce deuxième groupe se compose des écrits de :

- Babin et Halilovic (2017), qui discutent des défis de l'adoption des services d'infonuagique dans les universités;
- Hogan et Trotter (2013), qui abordent la liberté académique et son évolution dans les collèges et les instituts;
- Manimala et ses collègues (2020), qui présentent l'évolution de l'accréditation et les défis qui en découlent;
- McCartney et Metcalfe (2018), qui abordent l'impact des collèges dits « de passerelle » sur le système d'enseignement supérieur;
- Nichols et Tang (2022), qui traitent des pratiques managériales et des impacts des réformes sur les universitaires en général;
- Peetz et ses collègues (2020), qui abordent les impacts de la pandémie sur la sécurité d'emploi et le bien-être des travailleurs œuvrant dans les universités.

Encore une fois, bien que chacun de ces écrits énoncent des objectifs distincts, tous abordent certains des enjeux et des défis vécus par les administrateurs universitaires; de même, nous les avons regroupés selon leurs convergences ou divergences.

2.2.1 Des enjeux et des défis convergents

2.2.1.1 Gouvernance et modèle de gestion

La tension entre la gouvernance traditionnelle et les nouveaux modèles administratifs se révèle un enjeu récurrent, notamment du fait qu'elle exerce un impact direct sur l'autonomie institutionnelle et les pouvoirs des administrateurs. Plusieurs de ces écrits discutent d'enjeux de gouvernance dans les universités. Par exemple, Hogan et Trotter (2013) mentionnent la marginalisation du rôle des sénats universitaires dans la gouvernance. En effet, les décisions académiques essentielles – qui devraient pourtant relever de leur compétence – sont souvent prises par l'administration centrale, ce qui remet en question l'équilibre des pouvoirs traditionnel dans les universités.

Cette tendance crée un conflit entre l'administration et les structures académiques traditionnelles. Sous l'impact des décisions administratives, la capacité des sénats à exercer une réelle influence sur la gouvernance et la qualité de l'enseignement se voit réduite. McCartney et Metcalfe (2018) évoquent également la corporatisation de l'enseignement supérieur, ce terme désignant l'adoption croissante de principes et de pratiques de gestion d'entreprise dans la gouvernance des institutions éducatives, ce qui comprend une orientation vers l'efficacité économique, une réduction des coûts et une focalisation sur les résultats mesurables. Ils précisent que la corporatisation modifie la gouvernance institutionnelle, puisque des priorités telles la rentabilité et la compétitivité deviennent prédominantes.

Enfin, Babin et Halilovic (2017) signalent que l'adoption de l'infonuagique commande le développement d'un modèle de gouvernance adapté aux enjeux de confidentialité et de sécurité des données, y compris l'élaboration de politiques de sécurité robustes, de formation, de conformité légale, de même que l'instauration d'une gouvernance collaborative, tout en veillant à ne pas compromettre les valeurs fondamentales de la liberté académique et de l'innovation.

2.2.1.2 Financement et diversification des revenus

La dépendance accrue aux revenus externes et la nécessité de développer des stratégies de financement innovantes constituent des enjeux critiques pour les administrateurs universitaires. Abordent les réformes managériales et entrepreneuriales, Nichols et Tang (2022) notent la nécessité pour les administrateurs de diversifier les sources de revenus à travers des actions visant à faire face à la diminution des financements publics, que l'on parle d'augmenter les frais de scolarité, de mettre en place des partenariats avec le secteur privé, de développer des programmes de formation continue ou de s'engager dans des projets de recherche financés par les entreprises. Cette préoccupation se dégage également de l'article de Peetz et ses collègues (2022), qui évoque certaines stratégies financières adoptées par les universités canadiennes pendant la pandémie.

2.2.1.3 Technologies et infrastructure numérique

L'adaptation aux nouvelles technologies, tout en garantissant la sécurité et la confidentialité des données, constitue un nouvel enjeu stratégique pour les administrateurs universitaires. Babin et Halilovic (2017) soulignent que l'adoption de l'infonuagique présente un défi majeur en matière de gestion des infrastructures technologiques. Manimala et ses collègues (2020) ajoutent que les technologies de l'information et de la communication (TIC) redéfinissent les programmes éducatifs et imposent des exigences nouvelles aux administrateurs.

2.2.1.4 Résistance au changement et gestion des parties prenantes

Tenter de gérer les résistances internes et d'obtenir l'adhésion des parties prenantes représente un défi récurrent, particulièrement lors de l'introduction de nouveaux modèles technologiques ou de gestion. Babin et Halilovic (2017) discutent de la résistance des parties prenantes face à la transition vers les systèmes d'infonuagique, qui nécessite des consultations et plusieurs réunions de comités. Alors que McCartney et Metcalfe (2018) abordent les résistances internes à la corporatisation et à l'internationalisation, Peetz et ses collègues (2022) ont étudié, en adoptant une approche de recherche mixte, l'effet des stratégies de la direction des universités sur la sécurité d'emploi, le niveau du stress et le taux de satisfaction général du personnel universitaire au Canada et en Australie. Leurs travaux mettent en lumière les tensions générées par certaines décisions prises au cours de la pandémie et ayant entraîné un mécontentement généralisé en raison de

leurs répercussions sur la restructuration et les stratégies axées sur le contrôle financier.

2.2.1.5 Équilibre entre qualité et efficacité

Assurer la qualité tout en maximisant l'efficacité dans un contexte de réponse aux attentes de performance est un autre défi central auquel doit faire face l'administration universitaire. Manimala et ses collègues (2020) soulignent la difficulté consistant à maintenir un équilibre entre la qualité de l'éducation et l'efficacité organisationnelle, tout en respectant les exigences des agences d'accréditation. Nichols et Tang (2022) ajoutent que la pression pour fait état de résultats mesurables crée des attentes élevées, ce qui accentue le stress des administrateurs.

2.2.1.6 Gestion du stress et du bien-être du personnel

La gestion du bien-être du personnel dans un environnement de plus en plus compétitif et stressant est un défi de taille pour les administrateurs. Peetz et ses collègues (2022) mettent en évidence les défis liés à la gestion du stress et de l'anxiété des employés, exacerbés par la pandémie. Nichols et Tang (2022) notent que la pression sur la productivité et les résultats accroît également le stress émotionnel et physique des administrateurs et du personnel académique.

* * *

Les écrits rassemblés dans cette section mettent en lumière les défis auxquels sont confrontés les administrations universitaires dans un contexte de transformations institutionnelles. Qu'il s'agisse des tensions en matière de gouvernance, d'enjeux liés au financement, d'intégration des technologies, de gestion du changement, d'équilibre entre qualité et efficacité ou encore de bien-être du personnel, tous soulignent la complexité croissante du rôle administratif dans les universités.

2.2.2 *Des enjeux et des défis divergents*

2.2.2.1 Confidentialité et sécurité des données

La confidentialité des données et la gestion des technologies externes apparaissent comme un enjeu unique lié aux infrastructures numériques. Un enjeu particulier évoqué par Babin et Halilovic (2017) concerne la gestion des préoccupations liées à la confidentialité et à la sécurité des données

dans le cadre de l'adoption de l'infonuagique. Ce type de défi technologique spécifique ne revient pas dans les autres écrits.

2.2.2.2 Accréditation et réglementation

Les exigences réglementaires et l'accréditation, notamment dans les pays où elles jouent un rôle important, sont un défi plus spécifique aux contextes étudiés par Manimala et ses collègues (2020). Ils se concentrent (Manimala *et al.*, 2020) sur les défis spécifiques liés à l'accréditation et aux réformes éducatives imposées par les organismes de réglementation. Ce défi est moins exploré dans les autres articles, qui s'intéressent davantage aux aspects internes de la gestion.

* * *

Les enjeux abordés dans cette section, bien que moins fréquents, révèlent des défis importants selon les contextes. La confidentialité des données ainsi que les exigences d'accréditation réglementaire apparaissent comme des préoccupations spécifiques, absentes des autres écrits. Ces différences soulignent que certains administrateurs doivent composer avec des contraintes techniques ou légales particulières, ce qui révèle la diversité des réalités institutionnelles.

2.2.3 Groupe « *Impacts des réformes et dynamiques institutionnelles* » : conclusion

Les enjeux convergents entre ces écrits concernent principalement la gouvernance universitaire, la diversification des revenus, et l'adaptation aux technologies numériques. Quant aux défis communs, ils comprennent la gestion des résistances au changement, l'équilibre entre qualité et efficacité, ainsi que le bien-être du personnel. Toutefois, certains enjeux et défis spécifiques, comme la confidentialité des données ou les exigences d'accréditation, varient en fonction des contextes étudiés par les différents écrits.

2.3 Particularités systémiques et qualité

Le troisième ensemble de texte comprend :

- Belkhir et ses collègues (2019) qui discutent d'isolement académique et du développement de carrière des chercheurs en début de carrière;
- Trotter et Mitchell (2018) qui abordent les pressions démographiques et du marché affectant les responsabilités et rôles académiques;

- Smith (2017) qui présente des enjeux liés à la reconnaissance des perspectives autochtones dans l'éducation;
- Ramírez et Hyslop-Margison (2015) exposent les effets des réformes néolibérales sur les institutions universitaires.

Comme c'est le cas des écrits appartenant aux deux groupes précédents, ceux-ci formulent des objectifs qui leur sont propres, mais tous abordent des enjeux et des défis vécus par les administrateurs universitaires. Voici ce que nous avons relevé concernant les particularités systémiques et les défis associé à la qualité.

2.3.1 Des enjeux et des défis convergents

2.3.1.1 Pression néolibérale et réformes institutionnelles

Plusieurs textes soulignent la pression croissante exercée sur les administrateurs universitaires en raison des réformes néolibérales. Ramírez et Hyslop-Margison (2015) mentionnent que ces réformes, inspirés de la nouvelle gestion publique (NGP), conduisent les universités à se doter d'objectifs axés sur la performance, souvent au détriment des programmes académiques. De même, Trotter et Mitchell (2018) discutent de l'influence grandissante des besoins économiques sur la structure et la gouvernance institutionnelle; ils portent une attention particulière à l'érosion des caractéristiques distinctives et traditionnelles de l'université qui cherche à répondre aux exigences du marché.

2.3.1.2 Gouvernance institutionnelle mouvante

Le thème de la gouvernance revient dans plusieurs écrits. Ramírez et Hyslop-Margison (2015) évoquent la tension qui se dessine entre les administrateurs et la gouvernance collégiale, notamment en raison de la centralisation accrue des pouvoirs aux mains d'administrateurs non académiques. Trotter et Mitchell (2018) abordent également les défis propres à la gouvernance institutionnelle dans un contexte de changements économiques rapides. Enfin, Smith (2017) souligne l'importance des alliances entre les syndicats et les structures de gouvernance académique, et ce, dans un contexte dit « de réconciliation », qui s'aligne sur des valeurs inclusives et qui tient compte des voix historiquement marginalisées – particulièrement celles des communautés autochtones –, ce qui reflète une complexité accrue dans la prise de décision.

2.3.1.3 Diversité et inclusion

Un autre enjeu partagé est celui de la gestion des mesures visant à assurer le respect de la diversité et du principe d'inclusion. Belkhir et ses collègues (2019) mettent en lumière le rôle des administrateurs dans la création d'un environnement académique inclusif pour les chercheurs en début de carrière, alors que Smith (2017) évoque l'enjeu de la reconnaissance des perspectives autochtones et les risques associés à la gestion des relations entre différents groupes au sein de l'institution.

2.3.1.4 Gestion des parties prenantes et des tensions internes

La gestion des attentes et des tensions entre les différentes parties prenantes au sein de l'institution devient plus difficile. Smith (2017) explique que la réconciliation nécessite des alliances concrètes avec le corps professoral et les syndicats, ce qui est souvent source de conflits. De même, Ramírez et Hyslop-Margison (2015) montrent que les administrateurs doivent gérer les tensions créées par les mesures d'austérité et les coupes budgétaires, perçues négativement par le corps enseignant.

2.3.1.5 Adaptation à un environnement en mutation rapide

Les administrateurs sont confrontés à des défis s'expliquant par l'évolution rapide de leur environnement institutionnel. Trotter et Mitchell (2018) décrivent l'ajustement des institutions aux pressions démographiques et aux besoins du marché, un défi que les administrateurs doivent relever tout en maintenant la mission académique de leurs institutions. Belkhir et ses collègues (2019) soulignent également l'importance d'adapter les structures pour répondre aux besoins des diplômés évoluant dans un contexte mondialisé, notamment en ce qui a trait au développement de leur carrière.

* * *

En résumé, les écrits de ce groupe mettent en évidence les défis systémiques auxquels les administrateurs universitaires doivent faire face dans un contexte institutionnel en constante mutation. La pression néolibérale, les tensions autour de la gouvernance, les impératifs de diversité et d'inclusion, la gestion des parties prenantes ainsi que l'adaptation aux transformations économiques et sociales soulignent la complexité croissante des rôles administratifs. Ces enjeux, bien que variés, convergent vers une même exigence : la capacité des établissements à concilier mission académique, équité institutionnelle et exigences de performance.

2.3.2 *Des enjeux et des défis divergents*

2.3.2.1 Caractéristiques des réformes

Ramírez et Hyslop-Margison (2015) se concentrent principalement sur les réformes néolibérales découlant de la NGP et leur impact sur la réduction des programmes académiques ainsi que sur l'inflation des unités administratives. Quant à Trotter et Mitchell (2018), ils mettent davantage l'accent sur la dérive académique et les tensions créées par la pression démographique et économique; ils témoignent ainsi d'une approche plus locale des réformes institutionnelles.

2.3.2.2 Réconciliation et gestion du savoir

Smith (2017) aborde un enjeu spécifique à la réconciliation, soit les risques qu'elle fait encourir à la réputation des institutions et des partenariats, thème qui n'est pas discuté dans les autres textes. Abordant ce même enjeu, Belkhir et ses collègues (2019) se concentrent plutôt sur l'inclusion des chercheurs en début de carrière dans des environnements académiques mondialisés.

2.3.2.3 Nature des conflits internes

Alors que Smith (2017) met l'accent sur les conflits potentiels liés à la réconciliation et aux relations avec les syndicats, Ramírez et Hyslop-Margison (2015) se concentrent davantage sur les conflits entre les administrateurs et les membres des facultés dans le cadre des coupes budgétaires et des réformes néolibérales. Les types de tensions évoqués dans ces deux écrits diffèrent un peu dans leur nature et leur origine.

2.3.2.4 Environnements propices au développement de carrière

Belkhir et ses collègues (2019) se distinguent en mettant l'accent sur le développement de la carrière des chercheurs en début de carrière, un enjeu qui n'est pas central aux autres travaux recensés ici. Selon eux, ce défi serait unique pour les administrateurs, dans la mesure où il leur incombe de créer des environnements propices à la socialisation et à l'intégration de ces personnes au sein de contextes académiques et professionnels globalisés.

* * *

Les écrits regroupés dans cette section illustrent la diversité des défis auxquels les administrateurs universitaires sont confrontés en fonction des contextes institutionnels, des priorités politiques et des populations

concernées. Alors que certaines contributions insistent sur les réformes néolibérales ou les tensions budgétaires, d'autres mettent en lumière des enjeux plus spécifiques, tels que la réconciliation, les dynamiques syndicales ou encore l'accompagnement des chercheurs en début de carrière. Ces divergences soulignent la multitude de responsabilités administratives et la nécessité d'adopter des approches différenciées et contextuellement ancrées.

2.3.3 Groupe « Particularités systémiques et qualité » : conclusion

Les enjeux et les défis auxquels font face les administrateurs universitaires varient selon les contextes, mais les sources appartenant à ce troisième et dernier groupe expriment des convergences autour de thèmes tels la gouvernance institutionnelle, la gestion des parties prenantes et l'adaptation à un environnement en mutation rapide. Les divergences émergent surtout en fonction des réformes spécifiques (motivées par la NGP ou la réconciliation) et des groupes auxquels ces enjeux s'appliquent (chercheurs en début de carrière, corps enseignants, communautés autochtones).

3 Cette recension des écrits face aux résultats d'une enquête de terrain menée entre 2018 et 2020

L'ensemble des enjeux et des défis identifiés dans notre recension systématique des écrits peut être mis en relation avec les résultats d'une enquête menée entre 2018 et 2020. Cette mise en perspective permet de valider, nuancer ou compléter certaines observations issues des écrits scientifiques, tout en faisant ressortir la perspective des administrateurs eux-mêmes.

Dans le cadre d'entretiens réalisés entre 2018 et 2020, Umbriaco et ses collègues (2019, 2021) de même que Luckerhoff et ses collègues (2022) ont recueilli des perceptions entretenues par des administrateurs universitaires, respectivement au Québec et en Ontario. Leurs travaux ont mis en lumière plusieurs enjeux auxquels faisaient face les administrateurs et administratrices universitaires; s'en dégagent six thématiques majeures :

1. Isolement professionnel et surcharge de travail

Les administrateurs se sentent isolés et constamment mis sous pression pour satisfaire des attentes contradictoires, ce qui a pour conséquence l'augmentation du nombre de postes de soutien visant à contrer un fort sentiment d'isolement.

2. *Évolution des représentations de l'université*

Les administrateurs actuels, formés dans des universités de masse, n'expriment aucune nostalgie face à un soi-disant « âge d'or » des universités évoqué par leurs prédécesseurs (Demers, 2019). Ils s'orientent vers des modèles plus performants et misent ainsi sur les technologies et l'innovation.

3. *Classement et hiérarchisation des universités*

Le débat sur la hiérarchisation des universités s'est polarisé. Certains défendent une hiérarchisation nécessaire tandis que d'autres s'y opposent aussi fermement.

4. *Relation entre les acteurs universitaires*

Les relations entre administrateurs, étudiants et professeurs sont de plus en plus polarisées, les premiers adoptant des positions de plus en plus tranchées quant à leurs rôles : supérieur hiérarchique, collègue ou gestionnaire neutre.

5. *Désinformation et rôle social de l'université*

Les administrateurs soulignent l'importance de contrer la désinformation généralisée et voient l'université comme un bastion censé protéger la vérité.

6. *Diversité et équité*

La parité femmes-hommes progresse, mais les obstacles à son instauration subsistent. Par ailleurs, les administrateurs sont aussi plus sensibles à la diversité que représente la présence de plusieurs autres groupes dans les universités.

4 Des questions et des hypothèses comme autant de pistes de recherche

Comme on le constate, ces thématiques, en continuité avec ceux que répertorie notre recension, reflètent une partie des tensions croissantes dans la gestion universitaire. Nourries par des attentes élevées et des changements sociaux rapides, ces tensions ont fait l'objet d'une réflexion plus approfondie dans le cadre de séminaires doctoraux en administration scolaire qui se sont tenus à l'Université TÉLUQ de même qu'à l'Université Laval et qui visaient à documenter celles-ci plus en détail. Les discussions auxquelles ont participé les administrateurs universitaires invités à ces séminaires ont permis de dégager un ensemble de questions et d'hypothèses, que nous présentons ici comme autant de pistes susceptibles d'orienter des recherches futures :

- Comment s'explique la transformation du rôle des administrateurs universitaires, qui est passé d'un positionnement académique à une posture marquée par des logiques clientélistes?
- Comment les effets psychologiques associés à la pandémie, tels que l'anxiété ou la fatigue décisionnelle, ont-ils influencé les pratiques de gestion dans le milieu universitaire?

- Assiste-t-on à l'émergence d'une nouvelle culture managériale post-pandémique, influencée par la généralisation du télétravail et par l'enseignement à distance?
- Dans quelle mesure les revendications identitaires ou spirituelles de certains groupes influencent-elles les priorités administratives dans les établissements d'enseignement supérieur?
- Dans quelle mesure les administrateurs universitaires ressentent-ils une pression liée à l'accélération des processus décisionnels et à la multiplication des demandes? Est-ce que cette pression influence leur capacité à prendre des décisions éclairées, à consulter les parties prenantes ou à développer et maintenir une vision à long terme?
- Comment se redéfinissent les frontières entre fonctions scientifiques, académiques et administratives? Ces zones grises génèrent-elles un sentiment d'ambiguïté ou de décalage chez les acteurs concernés?
- Quels sont les enjeux spécifiques rencontrés par les gestionnaires intermédiaires (doyens de facultés, vices-doyens, directeurs de département), dans un contexte où chacun doit conjuguer application de directives institutionnelles et réponse aux attentes et aux besoins de la communauté universitaire (professeurs, étudiants, personnels de soutien) en matière d'autonomie, de flexibilité et de créativité ?

Conclusion

Cette étude met en lumière les enjeux complexes et multidimensionnels auxquels les administrateurs universitaires canadiens sont confrontés; elle révèle ainsi des tensions croissantes entre la préservation des missions académiques fondamentales et l'adaptation aux pressions externes, qu'elles soient de nature économique, technologique ou sociale. Les résultats de cette recension systématique, couplés aux données issues du terrain, montrent que ces acteurs doivent naviguer dans un contexte institutionnel en mutation rapide, caractérisé par des attentes contradictoires, une centralisation croissante des pouvoirs et une diversité accrue des parties prenantes.

Malgré la diversité des approches et des contextes explorés dans les écrits étudiés, certains éléments convergents émergent, notamment autour de thèmes tels la gouvernance, la performance institutionnelle et la nécessité d'assurer un équilibre entre innovation, inclusion et mission éducative. Des défis spécifiques tels que la gestion des réformes néolibérales, l'intégration des technologies ou encore la reconnaissance des perspectives autochtones soulignent l'importance d'adopter des stratégies différenciées et contextualisées pour répondre aux réalités variées des institutions.

Des recherches futures devront approfondir l'analyse des transformations récentes et explorer de nouvelles méthodologies permettant de mieux comprendre la manière dont les administrateurs universitaires gèrent les tensions systémiques, les pressions organisationnelles et leur propre évolution professionnelle. En mettant l'accent sur une collaboration accrue entre chercheurs, praticiens et décideurs, ces investigations pourront contribuer à repenser les paradigmes de la gouvernance universitaire, tout en soutenant les efforts pour ancrer les institutions dans des modèles plus équitables, démocratiques et résilients.

Selon la recension des écrits présentée dans ce chapitre et la veille entreprise entre 2018 et 2020 par Umbriaco et ses collègues (2019 et 2021) de même que par Luckerhoff et ses collègues (2021), les administrateurs ou les gestionnaires de premiers niveaux se retrouvent très souvent face à des enjeux inédits, toujours plus complexes, stimulants pour certains et démotivants pour d'autres. Dans un contexte où certains conseils d'administration, aux prises avec les mêmes enjeux, tiennent de moins en moins compte de la nécessaire collégialité universitaire – ni même, dans certains cas, de la liberté académique –, qui seront et que feront les administrateurs de demain? Quel profil sera recherché pour occuper de telles fonctions? De quelle légitimité bénéficieront-ils? Obtenir réponses à ces questions semble cruciales afin d'assurer l'avenir même de l'institution.

Références

- Babin, R. et Halilovic, B. (2017). Cloud computing e-communication services in the university environment. *Information Systems Education Journal*, 15(1), 55-67. [\[consulter\]](#)
- Belkhir, M., Brouard, M., Brunk ... Smith, A. N. (2019). Isolation in globalizing academic fields: A collaborative autoethnography of early career researchers. *Academy of Management Learning & Education*, 18(2), 261-285. [\[consulter\]](#)
- Cain, K., Shore, K., Weston, C. et Sanders, C. B. (2018). Knowledge mobilization as a tool of institutional governance: exploring academics' perceptions of "going public". *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(2), 39-54. [\[consulter\]](#)
- Chan, G. (2021). Stakeholder management strategies: The special case of universities. *International Education Studies*, 14(7), 12-26. [\[consulter\]](#)
- Demers, L., Bernatchez, J. et Umbriaco, M. (2019). *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul? L'expérience du Québec*. Presses de l'Université du Québec.

- Díaz, V. (2016). Accountability agreements for ontario universities: The balancing character of a policy instrument. *Revue Gouvernance / Governance Review*, 13(1), 50-70. [\[consulter\]](#)
- Gleick, J. (2000). *Faster. The Acceleration of Just About Everything*. Random House.
- Hogan, B. E. et Trotter, L. D. (2013). Academic freedom in Canadian higher education: Universities, colleges, and institutes were not created equal. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 43(2), 68-84. [\[consulter\]](#)
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. et Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*. Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports. [\[consulter\]](#)
- Luckerhoff, J., Maltais, É. et Umbriaco, M. (2021). *Les administrateurs universitaires québécois et ontariens : réalité et défis* [communication orale]. Colloque « Défis et enjeux actuels de la gestion universitaire », 88^e Congrès de l'Acfas, en ligne, 3 mai.
- Manimala, M. J., Wasdani, K. P. et Vijaygopal, A. (2020). Facilitation and regulation of educational institutions: The role of accreditation. *Vikalpa. The Journal for Decision Makers*, 45(1), 7-24. [\[consulter\]](#)
- McCartney, D. M. et Metcalfe, A. S. (2018). Corporatization of higher education through internationalization: The emergence of pathway colleges in Canada. *Tertiary Education and Management*, 24(3), 206-220. [\[consulter\]](#)
- Nichols, N. et Hayes Tang, H.-h. (2022). Navigating managerial and entrepreneurial reforms in research-intensive universities: A comparison of early career trajectories in Hong Kong and Canada. *Higher Education Quarterly*, 76(1), 116-130. [\[consulter\]](#)
- Peetz, D., O'Brady, S., Weststar, J. ... Troup, C. (2022). Control and insecurity in Australian and Canadian universities during the COVID-19 pandemic. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 77(2). [\[consulter\]](#)
- Pennock, L., Jones, G. A., Leclerc, J. M. et Li, S. X. (2016). Challenges and opportunities for collegial governance at Canadian universities: Reflections on a survey of academic senates. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(3), 73-89. [\[consulter\]](#)
- Ramírez, A. et Hyslop-Margison, E. (2015). Neoliberalism, universities and the discourse of crisis. *L2 Journal*, 7(3), 167-183. [\[consulter\]](#)
- Smith, D. (2017). Reconciliation and the academy: Experience at a small institution in northern Manitoba. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (183), 61-81. [\[consulter\]](#)
- Trotter, L. D. et Mitchell, A. (2018). Academic drift in Canadian institutions of higher education: Research mandates, strategy, and culture. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(2), 92-108. [\[consulter\]](#)
- Umbriaco, M., Maltais, É., Bauce, É. et Bernatchez, J. (2019). Les visions des administrateurs universitaires : un recensement pour une recherche. Dans L. Demers,

- J. Bernatchez et Umbriaco, M. (2019). *De l'administration à la gouvernance des universités: progrès ou recul? L'expérience du Québec* (p. 147-167). Presses de l'Université du Québec.
- Umbriaco, M., Maltais, É, Bauce, É et Bernatchez, J. (2021). Visions de l'université par des administrateurs universitaires du Québec. Dans D. Savard, C. Larouche et A. Anne (2021). *Système d'enseignement supérieur : vision prospective, enjeux et tensions*. CRIRES. [\[consulter\]](#)
- Webber, M. et Butovsky, J. (2018). Faculty associations confront accountability governance in Ontario universities. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(3), 165-181. [\[consulter\]](#)
- Woodhouse, H. (2017). The contested terrain of academic freedom in Canada's universities: Where are we going? *American Journal of Economics & Sociology*, 76(3), 618-647. [\[consulter\]](#)
- Woodhouse, H. (2019). Academic freedom and collegial governance under threat at a Canadian University. *Interchange. A Quarterly Review of Education*, 50(2), 113-121. [\[consulter\]](#)

Bachelière en science politique (Université Laval, 2017) et détentrice d'une maîtrise en éducation, profil administration scolaire à l'Université TÉLUQ (2021) dont le mémoire consiste en un portrait des modifications apportées sur le temps long aux règles budgétaires de la subvention de fonctionnement des universités québécoises, **Émanuelle Maltais** termine une thèse de doctorat, à l'Université de Montréal, concernant l'influence du financement gouvernemental sur la production de recherche universitaire selon des professeurs provenant d'universités canadiennes. Elle est également enseignante d'anglais langue seconde niveau primaire. Elle a été coordonnatrice du syndicat des professeurs et professeurs de l'université TÉLUQ et compte entamer un post doctorat concernant l'avancée des politiques de gouvernance et de financement des universités au Québec.

Candidate au doctorat en sciences de l'éducation, spécialisée en enseignement supérieur, à l'Université de Montréal, **Eya Benhassine** mène ses recherches doctorales sur les inégalités de genre dans le parcours des professeurs d'université au Canada à l'appui d'un financement des Fonds de recherche du Québec. Détenrice d'une maîtrise en éducation comparée et fondements de l'éducation, ses travaux portent sur les inégalités dans le champ de l'enseignement supérieur, la production de la recherche et la profession universitaire.

Marois, S. (2025). Les chargé·e·s de cours. Une perspective généalogique. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 323-347). Les Publications du LIRES.

Chapitre 12

Les chargé·e·s de cours

Une perspective généalogique

Sylvain Marois, Université Laval

Résumé

Ce chapitre n'entend pas faire un survol historique ou statistique de la présence des chargé·e·s de cours (CDC) dans les universités au Québec; il dresse plutôt un état des lieux du statut de CDC dans une perspective généalogique. Depuis un peu plus de 50 ans, nombre d'études se sont penchées sur les professeurs et les CDC comme s'ils existaient en vases clos, alors que ces statuts sont liés, voire interreliés. Nous postulons ainsi que parler des personnes CDC sans parler des professeurs ou de l'université, c'est parler des arbres sans mentionner la forêt. Bref, présenter l'évolution structurelle des personnes CDC dans les universités québécoises, c'est inévitablement exposer les transformations au sein du corps professoral. En outre, si notre principal objectif est de présenter l'évolution de ce statut en déconstruisant certains mythes et en tenant compte du contexte évolutif de nos universités, nous souhaitons aussi nous projeter dans l'avenir. Si de nombreuses publications décrivent le piètre état de nos universités en insistant sur les sources et les causes de ce « naufrage », plus rares sont celles qui proposent des solutions. Nous souhaitons oser, humblement et dans une perspective militante, aller au-delà des constats désespérés en invitant les acteurs de la communauté universitaire à exprimer une solidarité sans faille, ce que Bowman et ses collègues (2022) nomme « Thick Solidarity ».

Mots clés

chargés de cours; corps professoral; approche généalogique; mythes; université

Abstract

This chapter does not aim to provide a historical or statistical overview of the presence of part-time lecturers in Quebec universities; rather, it seeks to establish a genealogical state-of-the-art of the status of lecturers. For over 50 years, numerous studies have examined professors and lecturers as if they existed in isolation, even though these statuses are linked, if not interrelated. We thus posit that discussing lecturers without addressing professors or the university is akin to discussing trees without mentioning the forest. In essence, presenting the structural evolution of lecturers in Québec universities inevitably entails exposing the transformations within the professoriate. Furthermore, while our primary objective is to present the evolution of this status by deconstructing certain myths and considering the evolving context of our universities, we also aspire to project into the future. While many publications describe the dire state of our universities, emphasizing the sources and causes of this “shipwreck,” fewer propose solutions. We wish to venture, humbly and from a militant perspective, beyond despairing observations by inviting actors in the university community to express unwavering solidarity, what Bowman *et al.* (2022) term “Thick Solidarity.”

Keywords

faculty; genealogical approach; lecturers; myths; university

Dans le site du gouvernement du Québec se trouve la description suivante des tâches principales des « Professeurs/professeures et chargés/chargées de cours universitaires » :

1. Enseigner une ou plusieurs matières aux étudiant(e)s universitaires.
2. Préparer et donner des conférences.
3. Diriger des séances de travaux pratiques en laboratoire et des discussions de groupe.
4. Préparer et corriger des examens, des travaux pratiques et des rapports.
5. Conseiller les étudiant(e)s sur leurs choix de cours, d'études et de profession.

6. Diriger et conseiller les diplômé(e)s concernant leurs programmes de recherche.
7. Faire des recherches dans leur champ de spécialisation et publier les résultats dans des livres ou des revues scientifiques.
8. Représenter l'université à titre de conférencier(-ière) ou chargé(e) de cours invité(e).
9. Fournir, s'il y a lieu, des services de consultation professionnelle au gouvernement, à des entreprises et à des particuliers (Gouvernement du Québec, 2025).

Face à cette indistinction des deux corps d'emploi, il n'est pas étonnant que les étudiants fassent rarement la différence entre les métiers de professeur et de chargé de cours (CDC). Dans les faits, même chez les enseignants universitaires, l'ambiguïté est palpable. Qui sont les CDC? Ces personnes enseignent plus de la moitié des cours au premier cycle¹. Elles contribuent à la vie universitaire et siègent à plusieurs instances universitaires. Bien qu'elles fassent partie de la communauté universitaire depuis toujours (on y reviendra), elles sont parfois présentées comme un épiphénomène, comme « des solutions à court terme (*quick fix*) » (Séguin, 2022) pour répondre au manque de professeurs ainsi que pour assurer les remplacements lors des désistements et des dégrèvements. Pour d'autres, ces personnes « libèrent » les professeurs qui peuvent alors faire de la recherche, comme l'affirmait par exemple à l'occasion de la grève des professeurs de l'Université Laval en 2023 la vice-rectrice aux études et aux affaires étudiantes de l'Université Laval (UL) (Gagné, 2023). N'étant pas réputées faire de la recherche, elles contribueraient au fractionnement de la tâche professorale, une lacune pour certains, une menace pour d'autres (on reviendra sur ce paradoxe). Mais si la recherche et l'enseignement sont censés aller de pair, l'une garantissant la qualité de l'autre, ne devrait-on pas soutenir l'accès à la recherche des CDC? Enfin, est-ce que l'embauche de ces enseignants serait un « dommage collatéral » des politiques d'austérité et d'autres mesures néolibérales et sont, pour l'essentiel, une solution budgétaire au manque de financement étatique? Dans les faits, il est de plus en plus accepté que la situation est plus complexe, plus nuancée et surtout pérennisée, comme le montrent Ellis-Hale et Copplestone (2019) dans leur excellent survol de la situation.

Nous proposerons d'abord un survol historique, suivi de trois moments pivots de la généalogie des CDC formant un récit indissociable de celui de nos universités. Ensuite, en postulant que les transformations organisationnelles ont affecté les dynamiques entre les personnels, nous nous

¹ À la session d'hiver 2023 à l'Université Laval, 60 % des cours étaient donnés malgré la grève du SPUL.

attarderons à la montée de la gouvernance néolibérale, concomitante de la montée de la syndicalisation des personnels². Soulignons que cette régulation des relations du travail dans les universités, inédite à l'époque, est à la fois récente, trop peu étudiée³ et constitue une véritable transformation des rapports de pouvoir au sein des universités.

Nous concluons avec une réflexion sur l'avenir des universités dans le contexte du capitalisme universitaire. Si leur état actuel en inquiète plusieurs, c'est plutôt leur avenir qui devrait nous inquiéter. Pour résister à la gouvernance toxique (Smyth, 2018), il faut sortir de nos silos. Ainsi, si la paupérisation des enseignants universitaires est un drame pour ces derniers, elle devrait aussi inquiéter un corps professoral surchargé et qui stagne en nombre⁴.

1 Un peu d'histoire

À la fin des années 1960, le Québec connaît une démocratisation de l'enseignement supérieur, notamment avec la création des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) et du réseau de l'Université du Québec (UQ). C'est bien connu, cette situation découle des recommandations du Rapport Parent et s'inscrit dans les éléments constitutifs de la Révolution tranquille. La création de ces nouvelles institutions est sans précédent et veut propulser la population vers la modernité. L'un des premiers défis sera l'embauche de professeurs, tant au cégep qu'à l'université (les universités existantes se démocratisent et se laïcisent dans la foulée). Ces vagues d'embauches conduisent à la syndicalisation de tous les enseignants, y compris des professeurs d'université, un phénomène unique en Amérique du Nord (Chung, 1973, p. 326). La syndicalisation se déploiera aussi dans la fonction publique.

² Il faut souligner que les enseignants universitaires, permanents et contractuels, sont généralement dans la même accréditation syndicale aux États-Unis et au Canada, ce qui n'est pas le cas au Québec francophone.

³ Il sera ici question des conséquences de la syndicalisation plutôt que son histoire. Plusieurs ouvrages résument à la perfection l'évolution des CDC, dont : Rouillard (2006), Gill (2002) et Goulet (1998). Voir aussi les sites web des syndicats de chargés de cours de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université de Montréal, entre autres. Mentionnons enfin Harvey (2022).

⁴ Un rapport institutionnel nous apprend qu'en 2022, seulement 53,6 % des personnels étaient permanents à l'Université Laval.

Ces universités naissantes auront une kyrielle de besoins, ce qui entraîne la création d'une multitude de postes, de fonctions et de statuts. Sans surprise, des luttes de pouvoir seront au cœur de la création de ces organisations. En parallèle – et les grandes grèves fondatrices en sont la démonstration –, un mode de gestion centralisateur inspiré par la nouvelle gestion publique (NGP) cherchera à s'imposer (Collectif d'universitaires, 1977). Avec les années, la « gouvernance » s'immisce et se déploie, accompagnée d'outils gestionnaires, dont les personnels de gérance, les directions des ressources humaines (DRH) et divers mécanismes de reddition de comptes, de contrôle, d'évaluations et de mesure de la qualité, etc.; on parlera alors de l'importation de mécanismes inspirés de l'entreprise privée. Ainsi, si l'on conçoit l'université comme une organisation démocratique, ces nouveaux modes de gestion, contraires à la cogestion et la collégialité, ont nécessairement eu des effets transformateurs sur les relations entre les acteurs, mais aussi dans l'écologie organisationnelle de l'université.

Dans une optique de construction collective du sens, peut-on postuler que les personnels enseignants, au-delà du fétichisme du statut⁵, seraient « victimes » d'une organisation (l'université) qui désarticule leurs interactions en forçant la compétition et non pas la collaboration? La montée en nombre des gestionnaires, technocrates et autres experts en ressources humaines entraîne des conséquences réelles dans les universités. Nous postulons ainsi avec Demers (2019) qu'elles contribuent à cette désarticulation des dynamiques « historiques ». Ces « experts », représentants de l'employeur minent et assujettissent la collégialité aux grands crédos des DRH, comme le devoir de loyauté et l'exercice des libertés d'expression et académique⁶. Deux axes prennent ainsi forme : la syndicalisation des enseignants universitaires et la montée d'une gouvernance managériale.

1.1 Quelques mots sur la syndicalisation des professeurs

En 1964, la Commission Parent fera plus de 500 recommandations, dont celle de fonder des « institutions supérieures à caractère public (universités, centres de recherche) » (Collectif d'universitaires, 1977, p. 11). L'Université

⁵ Selon Pyle (2022), ce fétichisme, qu'il nomme « statusism », est « le résultat d'une dissonance cognitive »; il explique : « L'esprit des bonnes gens constate l'injustice du système et essaie de la justifier. Personne n'aime penser qu'il ou elle a bénéficié d'un système injuste. Si les professeurs titulaires à temps plein sont mieux traités que leurs collègues à temps partiel, c'est qu'ils doivent être meilleurs » (p. 71; trad. libre).

⁶ Le cas des deux professeurs suspendus qui ont fait les manchettes et dont la suspension est contestée par grief par le SPUL exemplifie ces dérives.

du Québec à Montréal (UQAM) voit le jour quelques années plus tard, en 1969. En quelques années, de 1969 à 1975, naîtront des syndicats de professeurs d'université, dont le premier à l'UQAM, puis le Syndicat des professeurs de l'Université du Québec (SPUQ) en 1971 (Collectif d'universitaires, p. 46). Le phénomène de la syndicalisation des professeurs d'université, une première au Québec, a suscité bien des débats (voir, entre autres, Rouillard, 2006 et Gill, 2017). Rapidement, tous les salariés des universités seront syndiqués, y compris éventuellement les étudiants salariés.

Le syndicalisme pratiqué à la naissance du SPUQ en sera un de combats, de revendications au-delà de la défense stricte des conditions de travail, s'opposant à la centralisation des pouvoirs et revendiquant la cogestion, etc. Le SPUQ est d'ailleurs reconnu comme le premier syndicat de professeurs d'université en Amérique du Nord à avoir exercé la grève (Gill, 2002, p. 25). La pulsion première de ses membres fondateurs était de créer « un véritable syndicat combatif lié au mouvement ouvrier par son affiliation à la CSN » (Collectif d'universitaires, 1977, p. 14). À cet égard, il est même perçu comme le dernier rempart face à la domination administrative et ses possibles dérives⁷. L'approche « combative » du SPUQ est historique de plusieurs manières, mais connaîtra un virement brusque dès 1979 (Gill, 2002, p. 203).

Dans les faits, la première décennie du syndicalisme universitaire concentre l'essentiel des interrogations autour de la gestion des universités :

1. Comment et pourquoi le syndicalisme dit « de combat » s'est-il mué en une pratique plus près du corporatisme, plus partenariale (Piotte, 1998)?
2. S'il est vrai que la gestion de l'université doit être « participative », « collégiale » et « inclusive », comment ne pas adopter le regard de Kaufman (2010)⁸ et voir la syndicalisation comme un exemple de « retrait de la coopération » de la part des professeurs?
3. Est-ce qu'un statut de salarié syndiqué peut avoir contribué à « ouvrir la porte » à l'arrivée des DRH⁹?

⁷ La réforme Després était portée par Robert Després, alors président de l'UQ : « Les années 70 seront particulièrement difficiles sur plusieurs plans : gestion interne, négociations collectives, tensions entre professeurs, étudiants et gestionnaires, le jeune réseau navigue entre la centralisation et la décentralisation. En juin 1974, le président Robert Després propose une plus grande centralisation administrative. La résistance ne tarde pas et plusieurs pans de la réforme sont abandonnés » (UQ, 2008).

⁸ « Les travailleurs [...] cessent de coopérer et érigent des barrières protectrices (y compris des syndicats) en proportion directe de l'insécurité de l'emploi qu'ils perçoivent » (Kaufman, 2010, p. 100; trad. libre).

⁹ N'est-ce pas leur rôle que de gérer les salariés?

4. Ce processus de collectivisation des enjeux soulevant aussi des questions chez les CDC, est-ce que la syndicalisation des CDC pourrait avoir contribué, au-delà de la bonification de leurs conditions de travail, à la « naissance identitaire » et organisationnelle de ce groupe hétéroclite?
5. Est-ce que les injustices communes constatées ont pu engendrer une prise de conscience de groupe?

1.2 Généalogie et évolution du statut de chargé de cours : trois moments pivots

Qu'est-ce qu'une ou un CDC? Si l'on en croit la « définition apophatique, par la négative » énoncée par Harvey (2022), il s'agit d'« un-e enseignant-e universitaire qui n'a pas le statut de professeur » (p. 43). On pourrait aussi tout bonnement dire que c'est un enseignant universitaire contractuel.

Dès 1999, l'Institut de la statistique du Québec (ISQ), soulignait la nécessité de revoir, entre autres, la rémunération des CDC. Le rapport identifiait l'intégration défailante de ces derniers, qui sont « moins bien intégrés dans la réalisation de la mission universitaire que ne le sont les professeurs » (ISQ, 1999, p. 97). Il fallait remédier à ces écarts et ajuster la rémunération, ce qui fut fait. Quelques années plus tôt, un rapport du Conseil supérieur de l'éducation (1989) évoque l'ampleur du rôle des CDC. Les problèmes d'intégration à la vie universitaire persistent, mais leur poids statistique ne ment pas. Sans eux, la réalisation de la mission universitaire est impossible. À titre d'exemple, citons les 700 000 diplômés du réseau de l'UQ (UQ, 2018). De fait, selon les données de la Fédération nationale des enseignantes et enseignants (FNEEQ), les CDC donnent entre 50, 60, voire 70 % des cours de 1^{er} cycle sur tout le territoire du Québec. En conséquence, leur apport à la diplomation, à la massification et à l'accessibilité de l'enseignement universitaire – et donc à la modernisation du Québec – est impressionnant. De plus, compte tenu de l'évolution du Québec depuis 50 ans et de la contribution des CDC à la formation des médecins, des ingénieurs, des avocats, des infirmières, des économistes, des architectes et d'autres professionnels, y compris des futurs professeurs d'université, la qualité de leur enseignement ne peut être remise en question.

Mais pourquoi sont-ils si nombreux? Parce qu'ils coûtent moins cher?

C'est bien connu, dans un contexte de contraintes budgétaires, de mutations dans la gouvernance, le statut de CDC est une solution économique pour les universités. De plus, ils répondent aux nouvelles normes d'embauche dites « agiles ». De fait, comme l'affirme D'Amours (2022, p. 17),

[e]n 2020, l'atypie en emploi touche 32 % des hommes et 35,8 % des femmes. [...] Cette tendance à la croissance des formes les plus précaires est particulièrement visible chez les diplômés universitaires et les professionnels. Les données produites par l'ISQ (Cloutier-Villeneuve, 2014) révèlent aussi que le secteur public est particulièrement touché par la prolifération des emplois temporaires, conjuguée à une baisse relative des emplois permanents à temps partiel (D'Amours, 2020,, p. 21). Le secteur de l'enseignement, tous niveaux confondus, en est une éclatante illustration.

Solution aux problèmes budgétaires? Tendances dans l'embauche? Pourtant, la présence des CDC est documentée avant l'arrivée de cette vision « austéritaire » et de l'atypie dans les emplois dans nos universités. Comme on le verra plus loin, on sait qu'ils étaient présents dans les universités avant les commissions des années 1980 et 1990 et suffisamment nombreux pour que la syndicalisation advienne dans les années 1970-1980. De plus, ils étaient disponibles en assez grand nombre lors la fondation de l'UQ en 1968...

1.2.1 *Les chargés de cours avant 1968*

Tel que mentionné plus haut, les faits parlent d'eux-mêmes : l'indéniable contribution des CDC devrait normalement être reconnue (FNEEQ, 2014). Et pourtant... On entend souvent que ces contractuels de l'enseignement sont des intervenants sporadiques, des spécialistes, des remplaçants fiables ou encore de futurs professeurs. Ce qui est vrai... et faux. À la fondation de l'UL au milieu du 19^e siècle, le corps professoral se partageait entre professeurs extraordinaires et professeurs ordinaires (UL, 1852). On constate aussi la présence de CDC dans la liste des personnels enseignants (UL, 1872), de même que la mention de « professeurs chargés de cours ». En outre, seuls les professeurs agrégés sont « professeurs proprement dits » et peuvent en conséquence « être membres du Conseil universitaire et avoir voix délibérative dans les conseils des facultés » (*id.*). Le titre d'emploi « enseignant universitaire » ayant un mandat d'encadrement au 1^{er} cycle n'est donc pas nouveau; il ne s'agit que d'un autre statut, comme ceux de « extraordinaire » ou « ordinaire ». Les « professeurs chargés de cours » détiennent souvent un doctorat, bien qu'ils doivent minimalement avoir obtenu un baccalauréat, et sont embauchés pour se consacrer à l'enseignement, ce qui correspond à la situation actuelle¹⁰. Cette perspective permet de souligner que la pérennité

¹⁰ On pourrait consulter plusieurs sources à ce sujet, mais nous suggérons Vallée (2021). Nous y reviendrons plus loin.

de ce statut fait foi de sa valeur, de son importance et de sa constance historique.

En somme, les statuts ont changé, les tâches aussi. Il serait ridicule de nos jours de distinguer les professeurs « extraordinaires » des professeurs « ordinaires »! Toutefois le nombre de statuts a explosé avec le temps : tuteur, superviseur, personne-ressource, responsable de formation pratique, professeur-enseignant, professeur sous octroi, invité, associé, retraité, etc. Compte tenu des contrecoups de l'après-guerre, des changements accélérés au Québec et de la période qui deviendra la Révolution tranquille, l'université s'est adaptée, mais a aussi été bousculée et transformée par sa société¹¹. Au cours du siècle suivant, les universités, comme l'ensemble des services publics, passeront des mains de l'Église catholique à celles de l'État. Ce passage – cette lente laïcisation – comportera son lot de défis et surtout de transformations, notamment provoqués par la volonté de démocratiser l'université.

1.2.2 La syndicalisation comme acte de naissance

On l'a vu, les CDC « existaient » avant la fondation de l'UQ, mais peut-être pas comme sujet collectif. Nous postulons ici que la syndicalisation a pu contribuer à « donner naissance » aux CDC comme groupe. Cette prise de conscience commune, notamment face aux mêmes injustices et désirs d'émancipation, s'observe dans divers groupes et minorités.

La première caractéristique de cette existence collective est numérique et concerne à la fois les CDC et les cours qu'ils donnaient, et ce, avant même la syndicalisation. Ce qui saute aux yeux aussi, c'est qu'ils étaient 1) suffisamment nombreux pour se syndiquer et 2) suffisamment nombreux pour contribuer à l'« effort de guerre » nécessaire pour répondre à la demande d'enseignants des nouvelles universités publiques. L'une des revendications du SPUQ sera de faire disparaître les chargés de cours, position partagée par les principales personnes intéressées. Dès la fondation de l'UQ, rappelle Louis Gill (2001),

le pourcentage anormalement élevé des cours donnés en appoint par des chargés de cours était [...] une question qui préoccupait beaucoup le corps professoral. [...] En témoignent aussi les revendications explicites à cet effet incorporées dans [les] projets de convention collective [du SPUQ], en 1973 d'abord, sans succès toutefois, puis en 1976 avec un succès incontestable. [L]a réduction du

¹¹ Sur le Québec de l'après-guerre, il faut lire *La génération lyrique*, le magnifique ouvrage de François Ricard (1994).

pourcentage des cours donnés par des chargés de cours était un des enjeux majeurs de la négociation commencée en 1976 et de la grève de quatre mois qui en a permis le règlement (p. 206).

Il ajoute : « Lors de sa première plénière intermodulaire en septembre 1976, [l'Association générale des étudiants de l'UQAM (AGEUQAM)] donnait son appui aux demandes professorales à cet égard, appui qu'elle réitérait lors d'un Colloque sur les chargés de cours tenu en novembre 1976 » (p. 207), avant de citer la *Contribution de l'Exécutif provisoire de l'AGEUQAM au Colloque sur les chargés de cours* du 8 novembre 1976 : « Revendiquer de bonnes conditions de travail pour les travailleurs de l'enseignement, c'est revendiquer l'élimination de toute catégorie de main-d'œuvre sous-payée et non syndiquée (qu'est la catégorie des chargés de cours) » (p. 348) « Plus explicite encore était la position exprimée par le Regroupement des chargés de cours de l'UQAM (RCC), poursuit Gill, l'embryon du Syndicat des chargés de cours de l'UQAM (SCCUQ), dans sa contribution à ce colloque :

« Quant à nous, autant nous souhaitons que ce statut de chargé de cours disparaisse le plus rapidement possible, autant nous sommes décidés à revendiquer immédiatement une nette amélioration de nos conditions. Et c'est pour cette raison que nous avons entrepris de nous regrouper.

« D'ailleurs, nous croyons qu'il n'y a pas de contradictions entre nos objectifs à court terme et l'objectif à plus ou moins long terme de l'élimination du statut de chargé de cours. En effet, il faut bien voir que plus nos conditions (salaire et autres) s'améliorent, moins l'UQ aura avantage à perpétuer l'existence de cette catégorie de « *cheap labor* », i.e. que, moins il y aura d'économies à réaliser par l'emploi de chargés de cours sous-payés, plus l'UQ aura tendance à engager des professeurs réguliers. Donc, revendiquer une nette amélioration de nos conditions à court terme ne signifie absolument pas revendiquer l'institutionnalisation d'une sous-catégorie de main-d'œuvre » (p. 207-208; voir aussi Gill, 2017).

La posture politique est donc claire dès la syndicalisation:

1. L'existence, la présence, la contribution et la nécessité des personnes chargées de cours sont avérées et associées à une prise de conscience du groupe;
2. L'exploitation économique et structurelle de ce « *cheap labor* » est reconnue tant par les professeurs que les étudiants et les chargés de cours;
3. La première urgence est de protéger ces travailleurs académiques dans une stratégie visant la parité avec les professeurs, ce qui, selon ce que l'on croyait à l'époque, rendrait caduque l'embauche des CDC.

1.2.3 Néolibéralisme et politiques d'austérité

Des centaines d'ouvrages traitent des mutations, des transformations et même du « naufrage de l'université » au cours des dernières décennies. Les recteurs sont maintenant des « chefs d'établissement », le corps d'emploi qui connaît la croissance la plus rapide est celui des personnels de gérance, l'embauche de professeurs permanents stagne, le nombre d'étudiants et d'enseignants contractuels augmentent, la taille des groupes est hors contrôle...

Nous l'avons vu, les CDC représentent une solution économique, mais, sans eux, la démocratisation de l'enseignement supérieur aurait été impossible. Ne seraient-ils pas plutôt un coût associé à l'élargissement d'un service public? De fait, les chiffres racontent une histoire parfois paradoxale. De 1990 à 2017, le nombre de CDC a diminué, passant ainsi de 22 078 à 13 389. Toutefois, selon le Rapport Quirion, publié dans le document *L'université québécoise du futur* (FRQ, 2021), le nombre de personnes exerçant ce métier « à contrat » (c'est-à-dire « à l'emploi ») est passé de 6526 à 9622 entre 2006 et 2020 (p. 53). En réalité, « le nombre total de personnes chargées de cours en lien d'emploi (disponibles sans nécessairement avoir une charge de cours) [a] diminué de 39 % depuis 1990 [et] le nombre de celles qui sont sous contrat a augmenté de 28 % entre 2006 et 2020 » (p. 54). Précisons que cette période correspond au « règne de l'austérité » libéral des gouvernements Charest (2003-2012) et Couillard (2014-2018), auquel on peut ajouter le passage de Lucien Bouchard de 1994 à 2001. Mais l'analyse croisée des statistiques depuis le milieu des années 2000 montre la tendance suivante : une hausse de 19 % des étudiants, de 19 % du nombre de CDC et de près de 4 % du nombre de professeurs¹². Malgré cela, le nombre total d'enseignants aurait diminué de 39 %... Moins de professeurs, moins de CDC : quelles sont les variables manquantes¹³? La taille des groupes? La création des postes de chargés d'enseignement¹⁴? Le déploiement de la formation à distance? La diversification des titres et statuts? Le salariat étudiant?

¹² Selon des sources croisées dont le MESS, le Rapport Quirion et la FNEEQ.

¹³ Pour compliquer encore plus les choses, le SPUL a diffusé une vidéo dans laquelle il présente des chiffres pour l'Université Laval : une hausse des effectifs étudiants de 26 % et des baisses de 11 % chez les professeurs et de 29 % chez les chargés de cours. C'est à se demander qui enseigne? Voir SPUL (2022).

¹⁴ Les chargés d'enseignement sont des chargés de cours qui enseignent à temps plein sur la base de contrats de longue durée.

En somme, le nombre d'étudiants a augmenté et le nombre de cours donnés par des CDC semble lui aussi avoir augmenté. Toutefois, derrière la contractualisation de l'enseignement se dissimule la nouvelle gestion publique et ses perversions, qui correspondent au crédo du néolibéralisme : croissance des revenus et réduction des dépenses. On parlera alors de capitalisme.

2 Quelques constats sur la contribution des personnes chargées de cours

Compte tenu de ce qui précède, l'état actuel des choses révèle que la stratégie voulant que ce corps d'enseignants contractuels disparaisse est illusoire. En réalité, d'après l'analyse des conventions collectives et d'outils stratégiques tels la Plateforme de négociation coordonnée des syndicats de chargées et chargés de cours affiliés à la FNEEQ, on constate plutôt une consolidation, des bonifications et une quête vers la stabilisation. De plus, toujours sur la base des statistiques disponibles, on note une stagnation de l'embauche chez les professeurs¹⁵.

2.1. Des chargés de cours à tous les cycles

Le collègue Nicolas Harvey (2022) déplore lui aussi le manque de données nationales sur les CDC; d'ailleurs le Rapport Quirion formule la recommandation de mandater l'ISQ pour centraliser toutes les données sur les universités québécoises. Harvey maintient que cette invisibilité statistique contribue à maintenir ce corps enseignant dans l'ombre. Pourtant,

[à] l'Université du Québec en Outaouais (UQO), 69 % des cours de premier cycle, 30 % des cours de second cycle et 7 % des cours de troisième cycle sont offerts par des personnes chargées de cours. En tout, ce sont 61 % des cours crédités qui ont été offerts par des personnes chargées de cours en 2020, selon les données recueillies par l'Université et transmises au Syndicat des chargées et chargés de cours de l'UQO (SCCCUQO). À l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), ce sont 56 % des cours de premier cycle qui sont offerts par des personnes chargées de cours (p. 39).

Selon Pasma et Vick (2022) en « 2016-17, 67,74 % des nominations dans le réseau de l'UQ [...] étaient contractuelles, comparativement à 57,91 % des nominations à l'extérieur du réseau » (p. 34). Et le portrait est semblable

¹⁵ Si reconsidérer la permanence ne faisait pas partie des discussions, était de l'ordre du tabou ou n'était pas un enjeu, cette question est maintenant ouvertement discutée et étudiée, comme en fait foi un collectif publié sous le titre *Rethinking Tenure. Abolish, Strengthen, or Replace it?* (Chronicle, 2021).

partout. Aux quatre coins du Québec, les CDC enseignent massivement dans toutes nos universités et encore plus que dans les autres provinces (p. 33). En fait, ce qui se dégage de l'étude de Pasma et Vick, c'est que le recours aux CDC est intimement lié à la gestion des universités : elles ne peuvent tout simplement plus s'en passer.

En outre, on entend régulièrement que la tâche des CDC se réduit à leur fonction professionnalisante. Encore ici, il faut éviter de généraliser :

À l'Université du Québec à Chicoutimi, 45 % des chargées et chargés de cours sont en simple emploi et 55 % en double emploi. Cette proportion de personnes en simple emploi peut grimper davantage dans les universités où il y a des chargées et chargés d'enseignement – à l'Université Laval, les personnes enseignantes contractuelles en simple emploi représentent 70 % de ce corps d'emploi. [...] [À l'UQO], historiquement, 90 % des chargées et chargés de cours étaient en double emploi » (Harvey, 2022, p. 44).

Ces professionnels contribuent de manière indéniable à l'enseignement universitaire, mais on s'inquiète que la qualité de leur enseignement soit affectée du fait de leur non-participation à la recherche. Paradoxalement, s'ils souhaitent faire de la recherche ils sont le plus souvent bloqués par la structure, les règles et la bureaucratie.

2.2. Des chargés de cours chercheurs

Compte tenu du nombre de CDC ayant des diplômes de 2^e et de 3^e cycles, leur enseignement prenant majoritairement place au 1^{er} cycle, il n'est pas étonnant de rencontrer chez ces personnes un intérêt croissant pour la recherche. Selon les résultats d'un sondage réalisé par la Fédération de la recherche et de l'enseignement universitaire du Québec (FREUQ), le Syndicat canadien de la fonction publique et la FNEEQ¹⁶, près de 38 % des répondants ont un post-doctorat, un doctorat ou en ont complété la scolarité. Par exemple, au Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université Laval, 45 % des CDC détiennent un doctorat. Toujours dans le même sondage, plus de 37 % disent faire de la recherche, avec ou sans financement. Le financement semble alors provenir des fonds de perfectionnement ou d'intégration. Enfin, moins de 20 % disent ne pas du tout faire de recherche.

Lors des travaux de réflexion du rapport sur l'université du futur, il n'a pas été possible de dégager un portrait précis du rôle des CDC dans la « modeste » communauté scientifique (FRQ, 2021, p. 74). Selon le Rapport

¹⁶ Ce sondage a été réalisé en 2022 et 2023; ses résultats ont été présentés au Regroupement université de la FNEEQ en mars 2023.

Quirion, la communauté scientifique québécoise ayant besoin d'un nouveau souffle, il apparaît pertinent de s'attarder à la contribution des CDC à la recherche. Cette hypothèse¹⁷ a été retenue par Rémi Quirion le 22 novembre 2021 dans le cadre de la Journée nationale des chargées et chargés de cours. Le scientifique en chef a proposé la mise en place d'un comité de travail pour y réfléchir¹⁸. Le défi est de taille; aussi la réflexion doit-elle être collective afin que la communauté universitaire soutienne les CDC-chercheurs tout en évitant reculs et écueils¹⁹, comme la création de chercheurs à rabais.

3 Réduire les coûts de production et maximiser les profits

Nous avons esquissé jusqu'ici un portrait de la situation universitaire actuelle. Dans les lignes qui suivent, nous tenterons de comprendre comment les changements systémiques se manifestent dans les universités. Selon Schleck (2022), le contrôle a tout simplement changé de registre : « [L']action porte [désormais] sur les règles du jeu plutôt que sur les acteurs[...] [I]l s'agit d'une intervention de type environnemental plutôt que d'un assujettissement interne des individus » (p. 37; trad. libre). Dans ce contexte, les acteurs sont contraints – ou plutôt se contraignent eux-mêmes – à la conformité. Les données recueillies par Pasma et Vick (2022) révèlent par ailleurs qu'au Canada, « la dépendance des universités à l'égard des enseignantes et enseignants contractuels n'est pas une solution temporaire à un besoin à court terme », mais qu'« [i]l s'agit d'un élément structurel de la gestion universitaire » (p. 34). Des transformations dans la gouvernance, c'est-à-dire dans la gestion quotidienne de l'université, ont influencé le processus décisionnel, insufflant ainsi nouvelles dynamiques et des mutations organisationnelles, dont la gestion des RH²⁰. Bien que cette crise donne l'impression d'être récente, rappelons que la grève du Syndicat des professeurs et professeures de l'Université Laval de 1976 revendiquait le respect des principes de la collégialité, la préservation de la liberté académique et la bonification

¹⁷ En fait, cette proposition circule dans les syndicats de CDC depuis près de 10 ans.

¹⁸ Au moment d'écrire ces lignes, les travaux sont toujours en cours et progressent.

¹⁹ Tout le monde reconnaît que les fonds de recherche destinés aux professeurs, tant provinciaux que fédéraux, sont insuffisants. Il est donc question de nouveaux fonds, de nouveaux investissements. De plus, ce financement peut émaner des fonds d'intégration ou de perfectionnement locaux, déjà présents dans toutes les universités. Cette approche pourrait permettre d'accroître le nombre de chercheurs et de diversifier les équipes de recherche, tout en contribuant de l'argent neuf.

²⁰ Dans le domaine de la gestion universitaire, cet outil somme toute assez récent, dont on retrouve l'origine dans le Rapport Jarrat déposé à Margaret Thatcher en 1985, avait comme objectif, entre autres, d'assujettir les établissements à divers mécanismes d'efficience et de reddition de comptes (CVCP, 1985).

de la rémunération (Pettigrew, 1999), bref, les mêmes enjeux que le grève de 2023.

Les dérives ne sont donc pas nouvelles, mais elles se sont accélérées et amplifiées. Aujourd'hui, à la lecture des bilans des présidents de conseils d'administration ou des plans stratégiques des équipes de direction, les rectorats expriment fièrement le fait que leurs objectifs s'inscrivent dans la croissance, l'internationalisation et la course aux effectifs étudiants, la philanthropie, la diversification des sources de revenus, les partenariats, etc., pour faire plus, toujours plus, tout en améliorant le positionnement de leur université dans les palmarès et autres classements, dont certains plutôt insignifiants. Cet profession de foi envers une croissance infinie ne doit pas être entravée par la qualité de l'enseignement ou de l'encadrement : il faut réduire les coûts de production (l'enseignement dispensé) et accroître les profits (fondations, philanthropie, recherches avec retombées, etc.)²¹. La recette est simple : des activités d'apprentissage en ligne (accessibles, sans limites financières ou de participants, réutilisables à coût presque nul); des groupes en classe ou à distance de plus en plus grands; des microprogrammes qui répondent aux besoins du moment; des enseignants à rabais, etc. Pour se convaincre des conséquences de ce modèle poussé à son maximum, il suffit d'observer certains exemples chez nos voisins du sud.

3.1 Les enseignants et le capitalisme universitaire

Selon Slaughter et Rhoades (2004), le capitalisme universitaire est « l'an-crage interne d'activités à but lucratif en tant que point de réorganisation (et de nouveaux investissements) des établissements d'enseignement supérieur » (cités par Schleck, 2022, p. 38; trad. libre). Compte tenu de cette définition et de notre posture globale, qui veut que les professeurs et les CDC soient les deux côtés d'une même médaille, il est possible d'exposer les conséquences des transformations managériales sur les enseignants.

De fait, les professeurs et les CDC font souvent face aux mêmes menaces, défis ou réalités toxiques. Force est d'admettre que la condition professorale n'est plus ce qu'elle était : bien loin paraissent les grandes déclarations de principes, comme celle de l'American Association of University Professors (AAUP) de 1915. Pourtant, c'est bel et bien l'adoption de ces

²¹ À ce sujet, les « grandes » universités ont, au cours des dernières années, intégré leur fondation respective au sein d'un nouveau vice-rectorat aux affaires internationales, à la philanthropie et aux relations avec les diplômés. Le but avoué est l'accroissement des sommes accumulées prélevées ici et là grâce à divers mécanismes de quête.

déclarations et des prises de positions qui ont découlé qui ont permis aux professeurs de véritablement imposer la cogestion et l'autonomie professorale, ainsi que de dissocier l'enseignement et la recherche, d'une part, et le fait administratif de l'autre (Schleck, 2022). Ce sont sur ces mêmes bases que s'appuieront les luttes des premiers professeurs syndiqués du Québec à la fin des années 1960. En outre, n'oublions pas que la permanence a été gagnée de chaude lutte (Gill, 2017, p. 247).

Cela dit, le glissement vers la toute puissante « gouvernance », qui s'est produit lentement mais sûrement, a transformé l'université et la tâche professorale.

3.1.1 Le statut de professeur

Le premier indéniable constat est l'arrivée des DRH. Les professeurs deviennent ainsi du « personnel », ce qui affecte tout à la fois la collégialité; le statut de cogestionnaire et par conséquent la capacité d'orienter l'université et son avenir; enfin, la valeur du capital symbolique, ce qui peut aussi affecter l'image que les professeurs se font d'eux-mêmes et de la fonction professorale.

3.1.2 La collégialité

Comment prétendre à une véritable collégialité dans une administration descendante (*top-down*)? En effet, la vision de la performance et de la compétition qu'entretient une telle administration, notamment en ce qui concerne la recherche et la publication, entre en conflit avec la collaboration et le libre partage des connaissances. Les décisions sont le plus souvent prises par « l'exécutif », sans véritable consultation.

3.1.3 Le devoir de loyauté et l'autonomie professionnelle

La volonté de centraliser les pouvoirs aux mains d'administrateurs ont contribué à la syndicalisation des professeurs et aux premières grèves (Collectif d'universitaires, 1977, p. 6). Mais, est-ce que la syndicalisation des professeurs a pu contribuer à leur passage vers un statut de salarié²²? Ce statut s'insère bien dans une organisation hiérarchisée au sein de laquelle les relations du travail reposent sur les DRH et permet d'invoquer le devoir de loyauté ou de sanctionner. Qu'en est-il alors de l'autonomie des professeurs

²² Pour en apprendre plus, consulter, entre autres, Chalifoux (1984) ou Reimen (1983).

et de leur loyauté envers l'employeur²³? Cette fracture entre loyauté et autonomie est criante chez les contractuels, qui entretiennent une relation ambiguë et fragile avec l'université²⁴.

3.1.4 *La liberté académique*

Des cas récemment hypermédiatisés, dont certains en attente d'arbitrage à l'Université Laval, exposent la fragilité du concept, de même que les tentatives de corruption du sens et l'incompétence (ou la mauvaise foi) de certaines administrations. Deux conclusions s'imposent à partir de ces cas : le statut, même celui de professeur, ne suffit pas (ou ne suffit plus) à protéger les enseignants; les administrations universitaires ont échoué ou refusé de prendre leurs responsabilités. Dans tous les cas, les directions universitaires ont fait preuve de lâcheté administrative en ne protégeant pas leurs personnels. Nous sommes ainsi confrontés à une redéfinition de ce qu'est la liberté académique. Si, dans les déclarations de principes du 20^e siècle, elle visait à promouvoir les nouveaux savoirs tout en protégeant les chercheurs de sanctions ou de contraintes, de nos jours, la liberté académique est un élément des relations du travail et détermine ce qui peut ou ne peut plus être exprimé. Et le résultat des récentes élections américaines n'a rien de rassurant pour la liberté académique dans les universités. La définition de cette dernière, enchâssée dans une loi, se révèle contraignante, arbitraire et conditionnelle. Pour les administrations, sa protection est assujettie à celle de l'image de marque de l'université et, par conséquent, est déterminée par son potentiel de rentabilité.

3.1.5 *L'embauche des personnels de gérance*

Nous l'avons évoqué : les pratiques syndicales, notamment le passage du syndicalisme de combat au syndicalisme de partenariat décrit par Piotte (1998), peut constituer un moment pivot, une fracture dans l'histoire du mouvement syndical universitaire alors naissant²⁵. Ici, nous nous concentrons sur les RH et l'accroissement de leur rôle, leurs impacts et les conséquences de leurs actions, ces dernières étant supportées par le déploiement d'un nouvel appareil administratif, ou de reddition de comptes, reposant lui-même

²³ Il s'agit là d'un sujet d'actualité, par ailleurs abordé au cours du 88^e congrès de l'ACFAS en mai 2021 (Radio-Canada, 2021).

²⁴ Par souci de brièveté, nous ne pouvons élaborer sur l'identité organisationnelle, la fragilité professionnelle, etc., mais nous suggérons fortement la lecture de : Knights et Clarke (2014), Hatch et Schultz (2002), Gioia et al. (2000), Stensaker (2015) et Steiner et al. (2013).

²⁵ Piotte dresse ce constat dès la fin des années 1980, alors que le premier syndicat de professeurs aura été accrédité en 1971.

sur l'embauche massive de nouveaux personnels. Certains, dont Ginsberg (2011), voient les cadres et les personnels de gérance comme la source des transformations managériales qui ont marqué les universités dans les dernières décennies. Selon eux, leur nombre aurait fait basculer le pouvoir vers eux, au détriment des professeurs. De fait, ces postes ont connu un taux d'embauche fulgurant :

Pour l'ensemble des universités, la masse salariale du personnel de gérance (excluant les avantages sociaux) a beaucoup augmenté de 1997-98 à 2008-09. En effet, la masse salariale du personnel de gérance provenant du fonds de fonctionnement a progressé de 24,7 millions à 94,6 millions (+282,4 %) pour la période. La masse salariale du personnel de gérance provenant du fonds avec restrictions est passée de près de 1 million en 1997-98 à 7,7 millions en 2008-09 (+706,6 %). La masse salariale du personnel de gérance provenant des fonds est donc passée de 25,7 millions à 102,3 millions au cours de la période (+298,1 %) (FQPPU, 2013, p. 10).

Plus ou moins au cours de la même période, on constate un gel dans l'embauche de professeurs, une croissance continue du nombre d'étudiants, le tout accompagné d'une croissance quasi identique du nombre de CDC.

3.1.6 *La menace intérieure*

Comment ont pu se déployer ces mécanismes exogènes au sein des universités? Normand Baillargeon (2011) parle de « l'ennemi intérieur ». Selon lui, cette grande mutation a pu s'accomplir du fait qu'elle

a permis à des gestionnaires et à des professeurs devenus gestionnaires, qui ont tous vite flairé la bonne affaire, d'occuper au sein de l'université une place sans aucune mesure avec leurs mérites académiques. [...] C'est ainsi enfin que l'État ou des corporations ont pu avec une facilité déconcertante dicter leurs exigences à l'université et à certains de ses acteurs fin prêts à signer ce nouveau pacte faustien (p. 31).

Si constat peut choquer, il ne peut surprendre. Les professeurs, tout comme les CDC, ne constituent pas un groupe homogène. On l'a vu, les syndicats universitaires sont nés dans l'opposition au centralisme gestionnaire, à une époque très spécifique où le collectivisme et le syndicalisme étaient « en vogue ». Ce n'est pas ici la place pour faire l'histoire du syndicalisme, mais précisons simplement que, malgré la présence d'associations dès le début du 20^e siècle (comme l'AAUP aux É.-U.), les syndicats universitaires n'apparaissent véritablement que dans la deuxième moitié du siècle dernier. Comme l'expose Jacqueline Reimen dans un article de 1983 intitulé « Les universitaires américains : clercs ou prolétaires? », en reprenant essentiellement des positions de Gramsci et de Bourdieu, la sous-question de l'amélioration des conditions de travail des professeurs par le processus de

syndicalisation en est une de statut. L'autrice nous incite ainsi à porter le regard sur les dimensions idéologiques du débat entre les tenants du modèle traditionnel, méritocratique et plutôt élitiste, et ceux qui prétendent que le syndicalisme a sa place sur le campus.

La massification de l'enseignement supérieur fera exploser ce modèle traditionnel, créant du même coup une forte demande pour l'embauche d'enseignants. Ce processus, couplé au contexte social, politique et économique de la fin des années 1960 et du début des années 1970, conduira à l'instauration d'une pratique du syndicalisme plus « agressive » (Reimen, 1983, p. 142). Cela dit, par ses pratiques, le « syndicalisme » universitaire – et ce, dès la fondation de l'AAUP – favorisera l'élitisme et le corporatisme jusqu'au milieu du 20^e siècle. Ces « travailleurs » ne feront pas usage de la grève ni de conventions collectives, notamment pour se distinguer du syndicalisme ouvrier²⁶. C'est ici que se démarque la démarche du SPUQ, qui s'est affilié à une centrale ouvrière, ce qui lui a permis de négocier la permanence, la collégialité, l'autonomie aux assemblées départementales, de même que d'assurer à ses membres une certaine influence sur les orientations de leur établissement, etc. (Gill, 2017, p. 247).

Conclusion

Nous croyons qu'une vision holistique de l'université révèle des problèmes, des défis et des solutions. Les nombreuses études et analyses n'ont pu stopper l'hémorragie qualitative de nos institutions. Bien sûr, l'histoire des universités est une histoire d'adaptations, mais la dégradation actuelle est en elle-même une démonstration de la non-viabilité du modèle néolibéral (Gaulejac, 2005). Perte du sens du travail, épuisement, harcèlement, présentéisme, fractionnement des tâches, etc. : les chiffres sont révélateurs.

Tableau 12.1 L'épuisement professionnel du corps professoral (%)

	Épuisement émo- tionnel	Dépersonnalisation	Efficacité person- nelle
Faible	36,1	72,9	0
Mo- déré	23,9	20,8	44,6
Élevé	40,0	6,3	55,4

Source : Lacroix, 2020, p. 5

²⁶ À mettre en lien avec Chalifoux (1984).

Tableau 12.2 L'inquiétant état de détérioration du corps professoral (%)

Surcharge	En détresse	Idéation suicidaire
80,7 %	55,5 %	12 %

Source : Données tirées de FQPPU, 2022, fig. 2

Des études portant sur les CDC signalent les impacts des contrats à durée déterminée sur la santé mentale. En effet, après 2 ans et demi d'insécurité d'emploi, on voit apparaître une augmentation mesurable des signes de dépression (Quesnel *et al.*, 2010, p. 1986), ses symptômes se révélant 50 % plus présents chez les travailleurs contractuels que dans la population en générale (p. 1987).

En outre, les membres de la communauté universitaire sont confrontés à une vision prismatique. L'absence d'un regard commun fait de cette communauté une proie facile et désorganisée. Alors que certains revendiquent la collégialité comme une quasi-religion (bien qu'il s'agisse souvent d'une collégialité à géométrie variable), d'autres voient dans la croissance du nombre de CDC un symptôme du mal managérial, alors que le corps professoral fond comme peau de chagrin. Laquelle de ces deux tendances est la plus préoccupante? Comment prétendre à la cogestion ou à la pratique d'une administration collégiale sans une identité partagée et une vision commune? Les relations de travail (et les relations professionnelles) ont été remplacées par des relations hiérarchiques. C'est « l'exécutif » qui présente son plan de travail, son cahier de charges, ses « livrables », ses orientations et ses objectifs de croissance, son image de marque... et les membres de la communauté doivent célébrer et embrasser cette vision par souci du respect du devoir de loyauté, par crainte d'être sanctionnés ou pour ne pas nuire aux promotions.

Depuis 50 ans, ce glissement managérial se déploie dans les universités et ni les professeurs, ni les étudiants, ni les CDC, ni les professionnels de recherche n'ont pu stopper ses dérives. Il est temps de faire en sorte que l'administration universitaire se mette au service de la communauté universitaire et non l'inverse. Il faut tenter ce qui n'a pas été tenté. Si l'on veut s'opposer au fondamentalisme managérial et ses adjuvants, il devient plus que jamais nécessaire de se coaliser, de se mobiliser pour défendre, ensemble, une université libre, ouverte, accessible et démocratique.

Références

- Austin, I. et Jones, G. (2016). *Governance of Higher Education: Global Perspectives, Theories, and Practices*. Routledge.
- Baillargeon, N. (2011). *Je ne suis pas une PME*. Éditions poètes de brousse.
- Bégin-Caouette, O., Trottier, C., Eastman, J., Jones, G., Noumi, C. et Li, S. (2018). Analyse de la gouvernance systémique des universités au Québec et comparaisons avec quatre autres provinces canadiennes. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(3), 1-22. [\[consulter\]](#)
- Bezes, P., Demazière, D., Le Bianic, T. ... Evetts, J. (2011). New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions? *Sociologie du travail*, 53(3), 293-348. [\[consulter\]](#)
- Bouchard St-Amand, P. -A. (dir.). (2022). *Démystifier la formule de financement des universités*. Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2003). *Méditations pascaliennes*. Le Seuil.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1985). *Les héritiers*. Éditions de Minuit.
- Boussard, V. (2013). Travail d'organisation gestionnaire des cadres et mutation des entreprises publiques. *La nouvelle revue du travail*, (2), n. p. [\[consulter\]](#)
- Boussard, V. et Dujarier, M.-A. (2014). Les représentations professionnelles en question. Le cas des intermédiaires dans les fusions-acquisitions. *Sociologie du travail*, 56(2), 182-203. [\[consulter\]](#)
- Bok, D. (2003). *Universities in the Marketplace. The Commercialisation of Higher Education*. Princeton University Press.
- Briand, L. (dir.). (2021). *Exercice de la fonction professorale, cogestion et nouvelle gestion publique. Enquête auprès des professeur.e.s dans les établissements de l'Université du Québec*. Fédération des professionnels (CSN). [\[consulter\]](#)
- Browlee, J. (2015). *Academia Inc. How Corporatization is Transforming Canadian Universities*. Fernwood.
- Callinicos, A. (2006). *Universities in a Neoliberal World*. Bookmark Publications.
- Chalifoux, D. (1984). Le professeur d'université et la notion de salarié du Code du travail du Québec. *Les Cahiers de droit*, 25(2), 307-409. [\[consulter\]](#)
- Charlier, J.-É. (dir.). (2012). *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*. Academia.
- Chomsky, N. (2011). *Permanence et mutations de l'université*. Presses de l'Université du Québec.
- Chronicle, The (2021). *Rethinking Tenure. Abolish, Strengthen, or Replace it?* The Chronicle of Higher Education. [\[consulter\]](#)
- Chung, J. H. (1973). Le syndicalisme des professeurs d'université – Quelques réflexions. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 28(2), 325-342. [\[consulter\]](#)
- Cloutier, A. (dir.). (2021). *Rapport de la Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)

- Cloutier-Villeneuve, L. (2014). Évolution de l'emploi atypique au Québec depuis 1997. *Flash-info – Travail et rémunération*, 15(3), 1-13. [\[consulter\]](#)
- Collectif d'universitaires, Un (1977). *Le syndicalisme universitaire et l'État*. Hurtubise HMH. [\[consulter\]](#)
- CVCP [Committee of Vice Chancellors and Principals] (1985). *Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities* [Jarratt Report]. [\[consulter\]](#)
- D'Amours, M. (2020). Le travail et l'emploi. Dans P.-L. Bilodeau et M. D'Amours (dir.), *Fondements des relations industrielles* (p. 2-27). Chenelière Éducation.
- D'Amours, M. (2022). Mutations de l'emploi : l'enjeu des institutions protectrices. Dans M. Séguin, F. Guay, M.-P. Boucher, D. Lewis et B. Héon-Morissette (dir.), *Les enseignantes et enseignants contractuels dans l'université du XXI^e siècle* (p. 14-24). Acfas. [\[consulter\]](#)
- Demers, L., Bernatchez, J. et Umbriaco, M. (2019). *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul? L'expérience du Québec*. Presses de l'Université du Québec. [\[consulter\]](#)
- Deneault, A. (2013). *Gouvernance. Le management totalitaire*. Lux.
- Doray, P. (dir.). (2018). *L'Université du Québec 1968-2018. 50 ans de contributions éducatives et scientifiques au développement du Québec*. Presses de l'Université du Québec.
- Dorfeld, N. (dir.). (2022). *The Invisible Professor. The Precarious Life of the New Faculty Majority*. University Press of Colorado.
- Dupont, Y. (2014). *L'université en miettes*. L'Échappée.
- Eastman, J. (2018). Tenants et aboutissants de la dérèglementation des universités. *Affaires universitaires*, 30 octobre. [\[consulter\]](#)
- Ellis-Hale, K. et Copplestone, G. (2019). Trending towards inequality: Understanding the role of universities in the rise of contract academic work. *Academic Matters*, n° d'automne, n. p. [\[consulter\]](#)
- FNEEQ [Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec] (2014). Forum sur les enseignantes et les enseignants universitaires contractuels. *Communiqués*. [\[consulter\]](#)
- FQPPU [Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université] (2013). *Une loi d'orientation et de sens. Mémoire présenté à la co-présidente et au co-président du chantier sur une loi-cadre des universités découlant du Sommet sur l'enseignement supérieur*. FQPPU. [\[consulter\]](#)
- FQPPU (2021). *Enquête sur la qualité de vie au travail des professeures et professeurs des universités québécoises – Synthèse*. FQPPU.
- Freitag, M. (1995). *Le naufrage de l'université*. Nuit blanche.
- FRQ [Fonds de recherche du Québec]. (2021). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations*. [\[consulter\]](#)
- Gaulejac, V. de (2005). *La société malade de gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Le Seuil.
- Gagné, G. (1991). Lettre ouverte à mes collègues : l'université de la gestion. *Société*, (8), 153-178. [\[consulter\]](#)

- Gagné, L. (2023). Les professeurs de l'Université Laval se dotent d'un mandat de grève de deux semaines. *Info*. [\[consulter\]](#)
- Gill, L. (2001). Le SPUQ et les chargés de cours, selon Jean-Marc Piotte. Contribution au 30^e anniversaire du SPUQ. *Cahiers de recherche sociologique*, (35), 203-213. [\[consulter\]](#)
- Gill, L. (2002). *Trente ans d'écrits syndicaux. Contributions à l'histoire du SPUQ*. Syndicat des professeurs et professeures de l'UQAM. [\[consulter\]](#)
- Gill, L. (2017). Quelques éléments d'histoire du syndicalisme professoral universitaire au Québec. *Bulletin d'histoire politique*, 25(3), 245-257. [\[consulter\]](#)
- Ginsberg, B. (2011). *The Fall of Faculty*. Oxford University Press.
- Gioia, D. A., Schultz, M. et Corley, K. G. (2000). Organizational identity, image, and adaptive instability. *The Academy of Management Review*, 25(1), 63-81. [\[consulter\]](#)
- Giroux, A. (2006). *Le pacte faustien de l'université*. Liber.
- Goulet, H. (1998). *Histoire du syndicat des chargé-e-s de cours de l'Université de Montréal, 1978-1998*. Regroupement des chercheurs et chercheuses en histoire des travailleurs et travailleuses du Québec. [\[consulter\]](#)
- Gouvernement du Québec (2025). Professeurs / professeures et chargés / chargées de cours universitaires. *Explorer des métiers et des professions*. [\[consulter\]](#)
- Gramsci, A. (1983). *Textes*. Éditions sociales.
- Gutiérrez-Rodríguez, E. (2015). Sensing dispossession: Women and gender studies between institutional racism and migration control policies in the neoliberal university. *Women's Studies International Forum*, 54, 167-177. [\[consulter\]](#)
- Haines, V. Y. (2020). La gestion des ressources humaines est-elle « humaine »? *Les relations industrielles en questions* (p. 53-59). Presses de l'Université de Montréal.
- Hatch, M. J. et Schultz, M. (2002). The Dynamics of organizational identity. *Human Relations*, 55(8), 989-1018. [\[consulter\]](#)
- Harvey, N. (2022). Portrait de la personne chargée de cours québécoise. Dans M. Séguin, F. Guay, M.-P. Boucher, D. Lewis et B. Héon-Morissette (dir.), *Les enseignantes et enseignants contractuels dans l'université du XXI^e siècle* (p. 38-51). Acfas. [\[consulter\]](#)
- Hsu, G. et Elsbach, K. (2013). Explaining variation: Organizational identity categorization. *Organization Science*, 24(4), 996-1013. [\[consulter\]](#)
- Kaufman, B. (2010). The theoretical foundation of industrial relations and its implications for labor economics and human resource management. *Industrial and Labor Relations Review*, 64(1), 45-63. [\[consulter\]](#)
- Kakabadse, A., Morais, F., Myers, A. et Brown, G. (2020). *Universities Governance. A Risk of Imminent Collapse*. Henley Business School.
- Kazlow, C. et Giacuinta, J. (1977). Tenure, support of collective bargaining, and unionism in higher education: Some challenging findings. *Research in Higher Education*, 6(1), 45-63. [\[consulter\]](#)

- King, L. P. et Szelényi, I. (2004). *Theories of the New Class. Intellectuals and Power*. University of Minnesota Press.
- Knights, D. et Clarke, C. A. (2014). It's a bittersweet symphony, this life: Fragile academic selves and insecure identities at work. *Organization Studies*, 35(3), 335-357. [\[consulter\]](#)
- Labianca, G., Fairbank, J. F., Thomas, J. B., Gioia, D. A. et Umphress, E. E. (2001). Emulation in academia: Balancing structure and identity. *Organization Science*, 12(3), 312-330. [\[consulter\]](#)
- Laval, C. (2009). Les nouvelles usines du savoir du capitalisme universitaire. *Revue du MAUSS*, (33), 173-184. [\[consulter\]](#)
- Laval, C. (2018). *Foucault, Bourdieu et la question néolibérale*. La Découverte.
- Livingstone, D. W. (2019). Proletarianization of professional employees and underemployment of general intellect in a "knowledge economy," Canada, 1982-2016. *Labour / Le Travail*, 84, 141-166. [\[consulter\]](#)
- Martin, É. et Ouellet, M. (2011). *Université Inc.* Lux.
- Musselin, C. et Pigeys, F. (2009). How mechanisms implicated in the collective process of academic hiring in France affect discrimination. *Sociologie du travail*, 51(2), 81-103. [\[consulter\]](#)
- Ouellet, M. (2017). Transformation de l'université et crise de l'économie du savoir globalisé. *Le SNESUP*, octobre, (658), 14-15. [\[consulter\]](#)
- Paye, S. (2020). L'université, un employeur comme les autres? L'essor de la « Gestion des Ressources Humaines » au Royaume-Uni. *Formation emploi*, (132), 51-69. [\[consulter\]](#)
- Pasma, C. et Vick, M. (2022). Précarisation de l'enseignement universitaire : portrait des tendances au Canada. Dans M. Séguin, F. Guay, M.-P. Boucher, D. Lewis et B. Héon-Morissette (dir.), *Les enseignantes et enseignants contractuels dans l'université du XXI^e siècle* (p. 25-37). Acfas. [\[consulter\]](#)
- Pettigrew, L. (1999). *Une histoire de solidarité syndicale. Les 25 ans du Syndicat des professeurs et professeures de l'Université Laval (1974-1999)*. SPPUL. [\[consulter\]](#)
- Piotte, J.-M. (1998). *Du combat au partenariat*. Nota bene.
- Piotte, J.-M. (2000). L'université, les universitaires et la gauche : préambule aux textes de Normand Baillargeon, Jean-Marc Fontan, Mona-Josée Gagnon, Lucie Lamarche, Karen Messing et Ruth Rose. *Cahiers de recherche sociologique*, (34), 5-24. [\[consulter\]](#)
- Pyle, C. L. (2022). Statusism: How adjunct exploitation isolates and divides college faculty. Dans N. M. Dorfeld (dir.), *The Invisible Professor. The Precarious Lives of New Faculty Majority* (p. 71-78). [\[consulter\]](#)
- Quesnel-Vallée, A., DeHaney, S. et Ciampi, A. (2010). Temporary work and depressive symptoms: A propensity score analysis. *Social Science & Medicine*, 70(12), 1982-1987. [\[consulter\]](#)

- Radio-Canada (2021). Le devoir de loyauté des employés envers les employeurs en question à l'Acfas. *Première heure*, 4 mai. [\[consulter\]](#)
- Reimen, J. (1983). Les universitaires américains : clercs ou prolétaires? *Revue française d'études américaines*, (16), 139-152. [\[consulter\]](#)
- Reynaud, J.-D., Eyraud, F., Paradeise, C. et Saglio, J. (1990). *Les systèmes de relations industrielles*. CNRS.
- Ricard, F. (1994). *La génération lyrique. Essai sur la vie et l'œuvre des premiers-nés du baby-boom*. Boréal.
- Rouillard, J. (2006). *Apprivoiser le syndicalisme en milieu universitaire. Histoire du syndicat des professeurs et professeures de l'Université de Montréal*. Boréal.
- Rowlands, J. (2017). *Academic Governance in the Contemporary University: Perspectives from Anglophone Nations*. Springer.
- Schleck, J. (2022). *Dirty Knowledge. Academic Freedom in the Age of Neoliberalism*. University of Nebraska Press.
- Séguin, M. (2022). Sortir du paradigme de la précarité pour saisir l'agentivité des personnes chargées de cours : origine et visée de ce colloque. Dans M. Séguin, F. Guay, M.-P. Boucher, D. Lewis et B. Héon-Morissette, *Les enseignantes et enseignants contractuels dans l'université du XXI^e siècle* (p. 6-13). Acfas. [\[consulter\]](#)
- Seymour, M. (2013). *Une idée de l'université*. Boréal.
- Slaughter, S. et Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism. Politics, policies and the Entrepreneurial University*. Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S. et Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy*. Johns Hopkins University Press. [\[consulter\]](#)
- SPUL [Syndicat des professeurs et professeures de l'Université Laval] (2022). *Vox pop | Effectifs professoraux VS effectifs étudiants* [vidéo]. Facebook. [\[consulter\]](#)
- Stensaker, B. (2015). Organizational identity as a concept for understanding university dynamics. *Higher Education*, 69(1), 103-115. [\[consulter\]](#)
- Tyler, G. (1994). The faculty joins the proletariat. *Change*, 26(3), 75-77. [\[consulter\]](#)
- UL [Université Laval] (1852). *Annuaire de l'Université Laval pour l'année académique 1852-53*. Augustin Côté.
- UL (1872). *Annuaire de l'Université Laval pour l'année académique 1872-73*. Augustin Côté. [\[consulter\]](#)
- UQ [Université du Québec] (2008). *Texte-présentation de l'évolution historique de l'Université du Québec depuis sa création en 1968. L'Université pour l'impulsion du Québec*. UQ. [\[consulter\]](#)
- UQ (2018). 2018 – Le réseau de l'Université du Québec célèbre ses 50 ans. *Chroniques sur le 50^e anniversaire de l'UQ*. [\[consulter\]](#)
- Vallée (2021) Les chargés de cours occupent une profession essentielle, mais mal reconnue. *Le Devoir*, 20 novembre. [\[consulter\]](#)
- Zuppiroli, L. (2014). *La bulle universitaire*. Éditions d'en bas.

Sylvain Marois est chargé de cours et doctorant au Département de relations industrielles de l'Université Laval. Actif au sein du Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université Laval depuis bientôt 20 ans, il occupe actuellement la vice-présidence aux relations intersyndicales et la présidence par intérim. Il a été précédemment vice-président, responsable du Regroupement Université, à la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec entre 2012 et 2018. Enfin, il a été membre du Chantier sur l'université du futur, un comité sous la responsabilité de Rémi Quirion. Sylvain Marois est associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la mondialisation et le travail; il est également membre du LIRES.

Partie 4

Les environnements organisationnels

Les environnements organisationnels des systèmes d'enseignement supérieur sont marqués par des éléments clés, tels que la liberté académique et la collégialité, qui favorisent un climat d'innovation et d'échange d'idées. Le financement, souvent sujet à des fluctuations, joue un rôle crucial dans la capacité des institutions à réaliser leurs missions. La planification stratégique permet d'anticiper les défis futurs, tandis que les assurances qualité garantissent l'excellence des programmes offerts. De plus, la collaboration entre les institutions enrichit les synergies et les ressources disponibles. Enfin, les statuts des institutions déterminent leur autonomie et leurs responsabilités, influençant ainsi leur capacité à s'adapter aux évolutions du paysage éducatif.

Bernatchez, J. et Lemieux, O. (2025). La liberté académique universitaire. Une analyse politique du phénomène. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 351-382). Les Publications du LIRES.

Chapitre 13

La liberté académique universitaire

Analyse politique du phénomène

Jean Bernatchez, Université du Québec à Rimouski

Olivier Lemieux, Université du Québec à Rimouski

Résumé

L'objectif de ce chapitre est de proposer une analyse politique du phénomène de la liberté académique universitaire afin de cerner les conditions de sa mise à l'agenda puis de dégager les enjeux et les défis de la mise en œuvre de la politique afférente. Après avoir exposé la problématique à l'étude, nous présentons les théories de la mise à l'agenda, les conditions liées à la mise à l'agenda d'un problème et, enfin, les événements associés à l'adoption au Québec de la Loi sur la liberté académique. Par la suite, nous analysons trois enjeux : la professionnalisation des programmes de formation, l'instrumentalisation de la recherche et la culture de l'annulation. Nous concluons en présentant trois défis, soit : renforcer la collégialité au sein des collèges scientifiques, rendre les administrations universitaires responsables de la gestion de la liberté académique et faire de l'université un lieu privilégié de dialogue.

Mots clés

liberté académique; culture de l'annulation; collèges scientifiques; programmes universitaires; recherche universitaire

Abstract

The purpose of this chapter is to offer a political analysis of the phenomenon of university academic freedom to identify the conditions for its placement on the agenda, as well as to delineate the issues and challenges of implementing the related policy. After outlining the problem under study, we present the theories of agenda-setting, the conditions associated with the agenda-setting of a problem, and, finally, the events associated with the adoption of the Academic Freedom Act in Québec. Subsequently, we analyze three issues: the professionalization of training programs, the instrumentalization of research, and the culture of cancellation. We conclude by presenting three challenges, namely: strengthening collegiality within scientific colleges, holding university administrations accountable for the management of academic freedom, and making the university a privileged place for dialogue.

Keywords

academic freedom; cancel culture; scientific collegium; university programs; university research

La liberté académique¹ est un phénomène ancien qui évolue dans le temps, mais dont les principes marquent l'essence de l'institution universitaire. Dans sa déclinaison contemporaine, cette possibilité d'agir sans contrainte doctrinale est reconnue à la personne enseignante à l'université. Elle se déploie en contexte d'autonomie universitaire, le corollaire institutionnel de la liberté académique individuelle, ces deux principes se renforçant mutuellement. La dimension individuelle du phénomène – la liberté académique – peut ainsi se définir comme

la liberté d'enseignement et de discussion en dehors de toute contrainte doctrinale, la liberté d'effectuer des recherches et d'en diffuser et publier les résultats, le droit d'exprimer librement [une] opinion sur l'établissement ou le système au

¹ Le terme juste en langue française est « liberté universitaire ». Cependant, « liberté académique » est très largement utilisé et c'est pourquoi nous le retenons. Dans plusieurs documents normatifs, la forme plurielle « libertés académiques » est employée.

sein duquel [on] travaill[e], le droit de ne pas être soumis à la censure institutionnelle et celui de participer librement aux activités d'organisations professionnelles [...] et académiques (UNESCO, 1997, art. 27, p. 29).

La dimension institutionnelle du phénomène – l'autonomie universitaire – se traduit quant à elle par

la latitude nécessaire pour que [les universités] puissent prendre des décisions efficaces concernant leurs activités académiques, leurs règles de fonctionnement, leur gestion et autres activités connexes, dans la mesure où elles sont conformes aux systèmes de contrôle public [...] et respectent les libertés académiques et les droits de la personne (p. 26).

Dans le contexte québécois, l'autonomie universitaire est reconnue dès la publication du Rapport Parent, qui précise le droit pour les universités québécoises « d'établir le contenu des programmes d'études, de nommer les professeurs, d'admettre et de refuser les étudiants en tenant compte des normes établies, d'innover et d'expérimenter » (CP, 1964, § 366, p. 241).

La liberté académique est essentielle à la réalisation de la mission des universités, elles-mêmes considérées comme « des communautés d'érudits qui ont pour mission de préserver et diffuser le savoir traditionnel et la culture, d'exprimer librement leur opinion à ce sujet et de poursuivre leur quête de la connaissance sans être entravés par des impératifs doctrinaires » (UNESCO, 1997, art. 4, p. 24). Dans la plupart des universités québécoises, elle est définie et inscrite à la convention collective de travail des professeures et professeurs (Besner, 2022), mais ce n'est pas le cas partout. De plus, ce principe est souvent interprété de différentes manières selon les contextes. D'ailleurs, plusieurs événements récents liés à la censure de la parole universitaire, dont l'affaire Lieutenant-Duval, contribuent à placer la liberté académique à l'avant-plan des préoccupations des universitaires et du législateur québécois. C'est dans ce contexte qu'est adoptée en 2022 la Loi sur la liberté académique en milieu universitaire, qui prévoit notamment que toutes les universités québécoises se dotent d'une politique portant exclusivement sur la liberté académique.

L'objectif de ce chapitre est de proposer une analyse du phénomène de la liberté académique universitaire au Québec en mobilisant les outils théoriques et méthodologiques de l'étude des politiques publiques. Nous souhaitons cerner les conditions de la mise à l'agenda (*agenda setting*) du problème de la liberté académique universitaire, puis dégager les enjeux et les défis de la mise en œuvre de la politique afférente. Dans la première partie du chapitre, nous présentons les théories de la mise à l'agenda, les conditions liées à la mise à l'agenda d'un problème et les événements associés

à l'adoption de la loi sur la liberté académique. Dans la deuxième, nous analysons trois enjeux ayant un impact sur la liberté académique universitaire : la professionnalisation des programmes de formation, l'instrumentalisation de la recherche et la culture de l'annulation. Nous concluons avec la présentation de trois défis : renforcer la collégialité au sein des collèges scientifiques, rendre les administrations universitaires vraiment responsables de la gestion de la liberté académique et faire de l'université un lieu privilégié de dialogue.

Notre analyse est fondée sur différentes théories associées à l'étude des politiques publiques, qui seront nommées et définies au fil du chapitre. Sur le plan des méthodes, l'analyse documentaire et l'observation participante sont mobilisées. Le corpus des documents étudiés se compose d'ouvrages sur l'histoire des universités, d'articles sur le thème de la liberté académique, de documents normatifs émanant d'organisations telles l'UNESCO, des gouvernements, des universités, des syndicats et des associations de professeures et de professeurs et, plus généralement, de parties prenantes (*stakeholders*)². L'observation participante a été réalisée dans les milieux dans lesquels nous évoluons en tant que professeurs d'université en administration et politiques scolaires ainsi que contributeurs aux travaux de deux organisations se préoccupant de la liberté académique universitaire, soit : le Syndicat des professeures et professeurs de l'Université du Québec à Rimouski et le Comité permanent sur la liberté académique de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (COPLA-FQPPU).

1 La mise à l'agenda du problème de la liberté académique

Le mot « politique » peut être défini de plusieurs manières. Au féminin, il désigne les formes de gouvernement, l'organisation et l'exercice du pouvoir. Au masculin, il traduit le champ social dominé par des conflits d'intérêts régulés par les pouvoirs publics. Les politiques, quant à elles, sont associées à des formes d'action finalisées visant à résoudre un problème ou à répondre à une demande (Lefebvre, 2022). C'est ce troisième sens qui est mis à contribution dans ce chapitre.

Une politique se réalise en plusieurs étapes : émergence, élaboration, adoption, mise en œuvre et évaluation (Jones, 1970). Nous nous intéressons dans cette première partie aux trois premières étapes de la réalisation de la

² En analyse des politiques, une partie prenante est un acteur individuel ou collectif concerné par une décision ou par un projet et dont les intérêts peuvent être affectés positivement ou négativement par cette décision ou ce projet.

politique sur la liberté académique universitaire au Québec; nous insistons spécialement sur son émergence, qui se caractérise par une manifestation du phénomène de la mise à l'agenda. Pourquoi et comment la liberté académique universitaire devient-elle au Québec un problème priorisé dans l'espace public, au point où il conduit en 2022 à l'adoption d'une loi qui lui est spécifique?

1.1 Les théories de la mise à l'agenda

Une politique vise à résoudre un problème, à répondre à une demande ou à mettre de l'ordre dans un secteur donné. Un problème est un écart entre une situation réelle, observée ou mesurée, et une situation souhaitable. La notion d'agenda se définit quant à elle par « l'ensemble des problèmes faisant l'objet d'un traitement [...] de la part des autorités publiques et donc susceptibles de faire l'objet d'une ou plusieurs décisions » (Garraud, 1990, p. 27). Enfin, l'expression « mise à l'agenda » évoque le passage d'un problème du domaine privé au domaine public par le biais d'une fenêtre d'opportunité (Kingdon, 2010; Lemieux, 2009). Cette fenêtre s'ouvre au moment où un problème rencontre une solution et lorsque les acteurs sont disponibles pour réaliser ce couplage (Kingdon, 2010; Lemieux, 2009). Les courants théoriques de la mise à l'agenda sont les suivants (Kingdon, 2010) :

1. le courant dit *des problèmes*, au sein duquel les autorités prêtent attention à cet écart entre le réel et le souhaitable parce qu'il suscite de l'intérêt dans l'espace public;
2. le courant dit *des solutions*, qui se présente lorsqu'il existe une panoplie de solutions possibles pour combler cet écart;
3. enfin, le courant dit *des politiques*, qui suppose la disponibilité et l'intérêt des acteurs pour régler le problème.

Zahariadis (2016) propose une autre conceptualisation de la mise à l'agenda à travers un modèle dit « des 4 p » (Bendaoud, 2020) :

1. Le *pouvoir* représente la possibilité de persuader autrui et d'exécuter une action sur la base d'une légitimité ou d'un rapport de force en faveur des personnes qui aspirent à exercer ce pouvoir. Les théoriciens de l'élitisme suggèrent que seuls les puissants influencent la mise à l'agenda, alors que d'autres auteurs adhèrent au pluralisme et soutiennent plutôt que les acteurs disposant d'un capital moindre y parviennent néanmoins (Baumgartner et Jones, 2009).
2. La *perception* joue un rôle central dans l'évaluation de l'importance des problèmes, eux-mêmes en compétition dans l'espace public. Les autorités ne peuvent pas tous les mettre à l'agenda car l'attention publique est une ressource rare (Hilgartner et Bosk, 1988). Certains groupes sont perçus comme

plus méritants, aussi s'en préoccupe-t-on davantage (Schneider et Ingram, 1993). Les groupes politiquement signifiants suscitent plus d'attention que des valeurs comme la justice sociale ou l'altruisme (Heclo, 1995).

3. La *puissance* concerne le caractère intense d'un problème. Plus un problème est intense, plus il est prioritaire. Les parties prenantes tentent de convaincre de l'intensité du problème qui les préoccupe en utilisant des données chiffrées (Mayne *et al.*, 2018).
4. La *proximité* évoque le peu de distance (géographique, temporelle, culturelle) entre le problème en cause et le vécu des gens.

En outre, trois dynamiques contribuent à la mise à l'agenda d'un problème (Hassenteufel, 2010), mais

ce sont moins les propriétés intrinsèques d'un problème (sa gravité, le nombre de personnes concernées, son urgence...) que sa mise en visibilité par différents acteurs (à travers des mouvements sociaux, des médias, des experts...), les ressources de ceux qui le portent et le relaient, les réponses disponibles en termes d'action publique et son adéquation avec des valeurs dominantes dans une société donnée et à un moment donné qui expliquent sa mise sur agenda par des autorités publiques (p. 53).

Ces dynamiques se formulent ainsi :

1. La *mobilisation* des groupes agissant de concert devant un problème et entrant souvent en conflit avec les tenants du *statu quo*. Ces groupes recherchent le soutien de l'opinion publique et des personnes-relais qui en sont issues sont invitées à porter le message.
2. La *médiatisation* fait suite à la mobilisation, mais elle peut se déployer de manière autonome dans le champ médiatique : « La mise sur agenda d'un problème trouve donc souvent son origine dans des faits auxquels la promotion médiatique donne une forte audience » (p. 52). La médiatisation est davantage conditionnée par le désir des médias de capter l'attention de l'auditoire que par l'importance du problème.
3. Enfin, la *politisation* représente le moment de prise en charge du problème par les autorités. C'est alors que s'actualise le couplage du problème et de la solution.

L'ensemble des éléments théoriques décrits ci-dessus sont utiles pour expliquer les conditions de la mise à l'agenda du problème de la liberté académique au Québec.

1.2 Le cas de la liberté académique

Sur le plan historique, la liberté académique se fonde sur deux sources : d'une part, les traditions de liberté d'expression et d'autogouvernance du corps professoral illustrées par Newton et ses collègues de Cambridge pour résister aux ingérences du roi d'Angleterre au 17^e siècle; d'autre part, le

développement de la *Lehrfreiheit* (liberté d'enseignement et de recherche) et de l'autonomie institutionnelle dans les universités allemandes au 19^e siècle, découlant elles-mêmes du modèle d'université conceptualisé par Humboldt (ACPPU, 2021). Ce modèle implique la combinaison de l'enseignement et de la recherche, l'autonomie de l'université par rapport aux contraintes extérieures, la formation par la recherche et la division de l'université en facultés. Le concept d'autonomie, central à ce modèle, peut se définir comme la quête désintéressée du savoir et l'élaboration de la science sans considération utilitaire. Le modèle allemand d'université est la source d'inspiration principale des universités nord-américaines à compter de la fin du 19^e siècle et du Québec francophone à compter de 1920 (Bernatchez, 2009).

Sur le plan juridique, le concept de norme est un critère auquel se réfère un jugement de valeur. On édicte des normes pour préciser ce qui est attendu : elles ne décrivent pas une chose mais la prescrivent. Le principe de la hiérarchie des normes repose donc sur un classement de celles qui caractérisent les systèmes juridiques d'un État de droit afin d'en garantir la cohérence et la rigueur. Ainsi, toute règle de niveau inférieur trouve un fondement dans une règle de niveau supérieur. Les éléments enchâssés dans une loi constitutionnelle sont ainsi plus contraignants que ceux que l'on retrouve dans les autres lois, dans les règlements et dans les énoncés de principes; ces derniers présentent néanmoins une valeur symbolique.

L'Association canadienne des professeures et professeurs d'université (ACPPU, 2011) propose un énoncé de principes sur la liberté académique qui n'a pas de valeur légale, mais qui inspire d'autres textes. La liberté académique n'est pas inscrite dans les chartes canadienne et québécoise des droits et libertés, mais elle est reconnue à la Loi sur l'Université du Québec depuis 1989, dans les chartes des universités québécoises et dans la plupart des conventions collectives de travail des professeures et professeurs d'université (Besner, 2022). Selon l'article 2085 du Code civil du Québec, ceux et celles-ci sont cependant des personnes employées associées à l'université par un contrat de travail et un lien de subordination. Le contrat de travail est celui par lequel la personne salariée s'oblige, moyennant rémunération, à effectuer un travail sous la direction de l'employeur.

Si l'on reprend la terminologie développée plus haut, les nombreux cas documentés d'atteinte à la liberté académique au Québec et au Canada constituent le *problème*, soit l'écart entre la situation observée et la situation souhaitable. Ces cas sont souvent liés à la contrainte de *ne pas révéler*, par exemple de ne pas pouvoir faire état publiquement d'un fait scientifique

avéré, mais dérangeant pour le commanditaire. Cette situation s'observe dans l'affaire Olivier, qui implique une chercheuse en pharmaceutique de l'Université de Toronto en relation contractuelle avec la firme Apotex (Olivier, 2003). Ces cas peuvent aussi être liés à la contrainte de *devoir faire*, comme l'illustre l'affaire Maillé, impliquant une chercheuse au doctorat de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) se voyant contrainte par les tribunaux de première instance, à la demande de la firme Éoliennes de l'Érable, de divulguer ses données de recherche brutes en dépit d'un protocole éthique qui l'interdit (Maillé, 2018). De plus en plus, ces cas sont liés à la contrainte de *ne pas dire*, comme dans l'affaire Lieutenant-Duval et sa mention sans intention raciste du « mot en n » en contexte pédagogique par une personne chargée de cours de l'Université d'Ottawa³ (Gilbert *et al.*, 2022).

Si les forces du marché sont le vecteur des problèmes associés à la liberté académique au tournant des années 2000, à compter de la décennie des années 2010 – en contexte d'instrumentalisation accrue de la recherche universitaire à des fins commerciales –, ce sont plutôt les différentes formes de décolonisation de l'université qui font la manchette.

Dans un texte d'opinion publié dans le site spécialisé *Inside Higher Ed* sous le titre « Decolonizing the Academy », Mintz (2021) distingue chez ses promoteurs une faction radicale et une faction modérée. Dans sa forme radicale, la décolonisation de l'université signifie : « résister et désapprendre activement l'héritage dangereux et nuisible de la colonisation, en particulier les idées racistes selon lesquelles les Noirs, les indigènes et les personnes de couleur sont inférieurs aux Européens blancs » (Mintz, 2021, n. p., inspiré par Tuck et Yang, 2012⁴). Les modérés militent pour une prise en compte du phénomène par les intellectuels, puisque cela relève de leur responsabilité :

En tant qu'intellectuels, les professeurs ont la responsabilité de remettre en question les paradigmes et les hiérarchies établis, de lutter contre l'effacement (ou la simple ignorance) des connaissances produites par ceux qui ne font pas partie des institutions établies, de mettre en valeur les contributions, les idées et les expériences de tous et de reconnaître la manière dont les relations de pouvoir façonnent la production, la diffusion et l'application des connaissances (n. p.⁵).

³ « Lieutenant-Duval n'a pas *utilisé* le mot, elle l'a mentionné. Il n'y a eu aucun incident à caractère raciste » (Paquerot, 2022, p. 332).

⁴ Trad. libre de : « At its most radical, decolonization means "resisting and actively unlearning the dangerous and harmful legacy of colonization, particularly the racist ideas that Black, Indigenous, and People of Color (BIPOC) people are inferior to White Europeans". »

⁵ Trad. libre de : « Professors have a responsibility as intellectuals to question established paradigms and hierarchies; combat the erasure (or mere ignorance) of knowledge produced by those outside

Le même auteur fait état de cinq espaces universitaires à décoloniser : les programmes de formation, les plans de cours, la dynamique de la classe, les pédagogies et l'accompagnement des personnes étudiantes. De nombreuses universités nord-américaines et européennes répondent à cela en publiant des appels à décoloniser l'université et les savoirs qui prennent souvent la forme de manifestes. Au Québec et au Canada, les politiques et les pratiques d'équité, de diversité et d'inclusion (ÉDI)⁶ le permettent. Comme pour les comités institutionnels d'éthique de la recherche avec des êtres humains, dont les principes et les modalités doivent être reconnus depuis 2001 pour que les universités soient admissibles à recevoir les octrois des organismes subventionnaires fédéraux (GÉR, 2022), depuis 2017, toute université recevant des fonds du Programme des chaires de recherche du Canada est tenue de produire un plan d'action en matière d'ÉDI et de déployer des efforts concertés pour atteindre des cibles et offrir un milieu de travail inclusif.

L'action n'exige pas pour autant la conviction : souvent, les universités obéissent à l'injonction en pratiquant une gestion technocratique des enjeux d'ÉDI, mais des îlots de résistance demeurent néanmoins actifs, à la fois à l'université et dans l'espace public. Cette *mobilisation* conditionne aussi la *médiatisation* des enjeux d'ÉDI, notamment chez des chroniqueurs qui enflamment l'opinion publique en soulevant ces questions. Nous y reviendrons plus loin lorsqu'il sera question de l'enjeu de la culture de l'annulation.

L'intersectionnalité est un autre phénomène qui permet de comprendre la dynamique d'ÉDI. Le déploiement du champ d'études et de recherche des *Cultural Studies* repose entre autres sur cette notion :

L'intersectionnalité examine la façon dont les rapports de pouvoir imbriqués influent sur les rapports sociaux dans diverses sociétés, ainsi que sur l'expérience des individu.e.s dans la vie quotidienne. En tant qu'instrument d'analyse, l'intersectionnalité considère que les catégories de race, de classe, de genre, de sexualité, de nationalité, de capacité, d'ethnicité et d'âge – entre autres – sont interdépendantes et façonnées les unes par les autres. L'intersectionnalité est une manière de comprendre et d'expliquer la complexité du monde, des personnes et des expériences humaines (Bilge et Hill Collins, 2023, p. 24).

established institutions; highlight the contributions, ideas and experiences of all people; and recognize the ways that power relations shape the production, dissemination and application of knowledge. »

⁶ Paquerot (2022) parle de la doctrine ÉDI(D), la parenthèse désignant la décolonisation des savoirs.

L'intersectorialité comme cadre d'analyse suppose aussi une praxis intersectorielle, ce qui explique le militantisme des personnes qui y adhèrent, souvent associées au mouvement woke, dont nous parlerons plus loin.

1.3 La Loi sur la liberté académique au Québec

Convient-il d'encadrer la liberté académique grâce à une loi, rendant ainsi ses principes et ses modalités plus contraignants et leur application, plus universelle? Il semble en effet paradoxal de *contraindre* une liberté. Autre paradoxe : la liberté académique est le corollaire de l'autonomie institutionnelle; selon ce dernier principe, il appartient à chaque université de définir et de baliser localement la liberté académique (Bernatchez, 2022). C'est d'ailleurs l'argument des personnes occupant le rectorat des universités québécoises qui soutiennent la non-pertinence d'adopter une loi sur la liberté académique. La plupart des autres parties prenantes sont sceptiques – avec raison – quant à la volonté des administrations universitaires de défendre avec vigueur et conviction les professeures et professeurs lésés. En se rangeant derrière les arguments d'Apotex, l'administration de l'Université de Toronto n'est pas solidaire de la professeure Olivieri. Un comportement similaire est observé du côté de l'attitude de l'administration de l'Université d'Ottawa face à la chargée de cours Lieutenant-Duval. Enfin, l'administration de l'UQAM tarde à se ranger derrière l'étudiante Maillé.

Le législateur québécois voit dans la *politisation* des problèmes liés à la liberté académique une occasion de les résoudre à un coût financier ou budgétaire nul, l'adoption d'une telle loi ne commandant pas l'octroi de ressources. Cette stratégie centralisatrice est aussi adaptée à la culture politique du parti au pouvoir. En effet, le gouvernement Legault est sensible à la *médiatisation* du problème, d'autant qu'elle est le fait de chroniqueurs nationalistes et conservateurs qui alimentent une panique morale autour du mouvement woke, comme le fait aussi le premier ministre lorsque l'occasion se présente. Finalement, une intervention législative est propice à satisfaire une base électorale non acquise aux idées politiques du parti au pouvoir, celle des professeures et des professeurs d'université qui se réjouissent de cette initiative.

En ce qui concerne les événements politiques récents, à la suite du Printemps érable de 2012, le Sommet sur l'enseignement supérieur organisé en 2013 par le gouvernement Marois suscite des espoirs sur le plan de la reconnaissance de la liberté académique, espoirs traduits dans le rapport Bissonnette-Porter, qui reconnaît que la liberté académique n'est pas

qu'affaire de liberté d'opinion : « Elle est [...] le fondement de l'indépendance des activités d'enseignement et de recherche, elle les préserve de la censure, de l'intimidation, d'influences indues. Elle doit donc trouver l'expression la plus généreuse dans la loi » (Bissonnette et Porter, 2013, p. 22). L'adoption d'une loi-cadre promise par ce même gouvernement est toutefois rejetée par le gouvernement Couillard. Quant au gouvernement Legault, il montre une ouverture à reconnaître le principe. Y voyant une fenêtre d'opportunité propice à la reconnaissance juridique de la liberté académique, la FQPPU crée un comité sur la question en 2019. Accompagné par des juristes, le COPLA-FQPPU prépare et soumet aux parlementaires un projet de loi clés en main, repris en 2020 dans un mémoire présenté lors de la consultation publique sur l'avenir de l'université québécoise. En 2021, le « Rapport des journées de délibération », publié dans le document *L'université québécoise du futur*, propose finalement

la reconnaissance de la liberté académique comme condition nécessaire d'accomplissement réel, au bénéfice de la société, de la mission universitaire dans les activités de formation, de recherche et de création, de transfert du savoir et de service à la collectivité, et comme corollaire de cette reconnaissance, la protection appropriée des membres de la communauté universitaire se prévalant de cette liberté académique dans l'exercice de leurs fonctions universitaires et les prises de position publique pouvant en découler (FRQ, 2021, p. 90).

À la suite de la consultation et du dépôt, la ministre de l'Enseignement supérieur McCann note un large consensus au sujet de la reconnaissance de la liberté académique, mais observe néanmoins des avis partagés sur la manière de reconnaître le principe. C'est dans ce contexte qu'elle crée en 2021 la Commission scientifique et technique indépendante (CSTI) sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire, qui a comme mandat « de rédiger une proposition d'orientations gouvernementales sur la liberté académique en milieu universitaire et de déterminer le meilleur véhicule pour reconnaître celle-ci ». La Commission doit produire un état des lieux de la situation au Québec et une analyse des enjeux. L'échéancier prévoit que cette reconnaissance soit chose faite dans le cadre du premier mandat du gouvernement, qui prend fin avec les élections d'octobre 2022. La Commission tient des audiences publiques du 24 août au 1^{er} septembre 2021 dans le contexte desquelles sont reçues 23 personnes intervenantes et 46 mémoires, témoignages et avis d'experts. Des sondages sont réalisés auprès des professeures et professeurs et de la communauté étudiante universitaire. Dans la déclaration de fermeture des audiences, la Commission note que

[p]lusieurs suggestions [...] ont été faites dans le cadre de [ses] travaux, dont l'adoption d'une loi qui reconnaîtrait les principes de la liberté universitaire et assurerait du même souffle un seuil minimal de protection auquel l'ensemble des établissements universitaires devraient se conformer. D'autres intervenants ont plutôt proposé l'adoption d'un énoncé gouvernemental qui respecterait mieux, à leurs yeux, le principe d'autonomie des universités (CSTI, 2021a).

Déposé en décembre 2021, le rapport de la CSTI recommande l'adoption d'une loi sur la liberté académique. En juin 2022, cette loi, largement inspirée des conclusions de la CSTI, est adoptée par l'Assemblée nationale; elle est bien accueillie par la communauté universitaire québécoise, même si elle n'impose pas l'obligation explicite aux administrations universitaires de prendre fait et cause pour les personnes lésées quant à leur droit de jouir pleinement de la liberté académique. Dans ses communications, la ministre insiste sur l'idée que cette loi a pour finalité de mettre fin à la censure dans le milieu universitaire. La loi prévoit en outre que toutes les universités québécoises se dotent d'une politique portant exclusivement sur la liberté académique, ainsi définie :

[L]a liberté académique universitaire est le droit de toute personne d'exercer librement et sans contrainte doctrinale, idéologique ou morale, telle la censure institutionnelle, une activité par laquelle elle contribue à l'accomplissement de la mission d'un établissement d'enseignement. Ce droit comprend la liberté : 1) d'enseignement et de discussion; 2) de recherche, de création et de publication; 3) d'exprimer son opinion sur la société et sur une institution, y compris l'établissement duquel la personne relève, ainsi que sur toute doctrine, tout dogme ou toute opinion; 4) de participer librement aux activités d'organisations professionnelles ou d'organisations académiques. Il doit s'exercer en conformité avec les normes d'éthique et de rigueur scientifique généralement reconnues par le milieu universitaire et en tenant compte des droits des autres membres de la communauté universitaire (Loi sur la liberté académique en milieu universitaire, art. 3).

2 Les enjeux du phénomène de la liberté académique

L'enjeu « est un espace de sens où les idées et les valeurs s'actualisent en actions, où se cristallisent les convergences et les divergences entre les opinions et les intérêts des acteurs » (Bernatchez, 2017a, p. 527). Des enjeux de liberté académique tels le mouvement de professionnalisation des programmes de formation, le mouvement d'instrumentalisation de la recherche

universitaire ou la culture de l'annulation (*cancel culture*) ont un impact sur le travail professoral.

2.1 Le mouvement de professionnalisation des programmes de formation

Les approches-programmes, la création, l'évaluation et l'agrément des programmes constituent un premier enjeu lié à la dimension de la formation, constitutive de la tâche professorale. Ayant un impact direct sur la liberté académique, il s'inscrit dans le contexte du mouvement de professionnalisation des programmes de formation universitaire. Gingras (2021) s'étonne qu'il n'existe pas de module de formation sur ce qu'est une université, alors qu'il en existe sur tant d'aspects de la tâche professorale. Il propose ironiquement que la ministre de l'Enseignement supérieur « mandate l'une de ces firmes habituées à produire de tels modules [...] d'en préparer un portant spécifiquement sur cette institution très spéciale qu'on nomme université » (n. p.). On y apprendrait sans doute aussi ce qu'est un programme universitaire...

La définition proposée dans un lexique de terminologie universitaire publié dans le site Web de l'UQAM (s. d.) est celle qui apparaît d'emblée lorsqu'on interroge un moteur de recherche; selon cette source, il s'agit d'« un ensemble cohérent de cours portant sur une ou plusieurs disciplines, sur un ou plusieurs champs d'études ordonnés à une formation définie par son principe intégrateur » (n. p.). Quant au cours, il y est défini comme « un ensemble d'activités d'apprentissage (leçons magistrales, travaux pratiques, séminaires, [...]), s'échelonnant [...] sur un trimestre [...]. Un cours entre dans la composition d'un ou de plusieurs programmes » (n. p.).

Le programme est le cadre intégrateur qui regroupe un ensemble de prestations d'enseignement et d'apprentissage. Il arrive parfois que les personnes enseignantes ne soient pas familières avec les programmes dans lesquels s'inscrivent les cours qu'elles offrent. Il est possible aussi qu'elles n'y voient aucun intérêt. Toutefois, pour être en mesure de livrer une prestation d'enseignement de qualité, il est nécessaire de connaître le cadre dans lequel cette prestation s'inscrit; c'est le primat sur lequel repose l'approche-programme :

[A]xée sur la cohérence du programme de formation ou le décloisonnement des disciplines en vue de l'intégration des apprentissages[,] l'approche-programme s'oppose à une série de cours sans relations explicites les uns avec les autres, puisque tous les cours d'un programme de formation sont interreliés en fonction de principes d'harmonisation et de cohérence (CAPFE, 2007, p. 1).

Cette approche requiert la concertation des professeures et professeurs regroupés en collèges scientifiques (départements, modules, comités de programmes) à propos desquels Maheu (2023) se demande s'ils sont « en butte [...] à un leadership managérial autoritaire et centralisateur, à une gestion corporatiste de l'université freinant l'expression de leur collégialité académique » (p. 230). Une enquête réalisée en 2018 auprès des professeures et professeurs travaillant au sein d'universités canadiennes révèle que 60 % jugent que les membres des collèges scientifiques ont la main haute sur les programmes (Maheu, 2023). Le devoir de concertation dans la définition et la mise en œuvre des programmes ne peut en revanche être considéré comme une contrainte à la liberté académique. Les limites à l'exercice de cette dernière peuvent donc être prescrites par les pratiques collégiales associées au respect de l'approche-programme, à défaut de quoi il est possible d'être reconnu coupable d'insubordination (Graham, 2019).

Les programmes qui conduisent à un grade (baccalauréat, maîtrise et doctorat) doivent être évalués au moins une fois tous les dix ans selon un processus ponctué d'une autoévaluation, d'une évaluation externe et d'une évaluation institutionnelle. Mais les universités québécoises présentent la particularité, par rapport aux autres universités canadiennes, d'offrir un grand nombre de programmes courts ne conduisant pas à l'obtention d'un grade. En 2018, 2 % des diplômes ontariens de 1^{er} cycle sont couplés à des programmes courts, alors que c'est le cas de 40 % des diplômes de 1^{er} cycle québécois et de plus de 50 % des diplômes de 1^{er} cycle des universités québécoises francophones, puisque les universités québécoises anglophones en décernent peu (Maheu, 2023). Toujours selon le lexique publié par l'UQAM, « [l]e programme court est gouverné par un principe intégrateur qui se situe dans un corpus de connaissances bien délimité » (n. p.). En général, ce type de programme présente une visée utilitaire plus importante que les programmes conduisant à un grade. On peut en déduire que les attentes étudiantes par rapport à un cours s'inscrivant dans un de ces programmes sont plutôt orientées vers cette visée utilitaire. S'il est entendu que les étudiantes et étudiants « ne peuvent prétendre [...] avoir le droit de définir le contenu des cours ou le choix des professeurs » et que ce n'est qu'« une fois admis à l'université [qu'ils et elles] pourront [...] faire connaître, via les évaluations de fin de cours, [leur] opinion sur divers aspects des cours qu'il a suivis et choisis » (Gingras, 2021), les programmes courts viennent avec une injonction informelle, traduite par ces évaluations, de les orienter vers une formation pratique plutôt que vers une formation fondamentale.

Les processus d'évaluation et de création de programmes reposent sur des critères de qualité, d'efficience et de pertinence. La pertinence d'un programme se traduit dans ses dimensions scientifiques (par rapport à l'état de développement de la discipline ou du domaine d'études), socioéconomiques (par rapport au marché de l'emploi), systémiques (par rapport aux programmes comparables offerts au Québec) et institutionnelles (par rapport à l'état des ressources et aux stratégies de développement de l'université) :

Concrètement au Québec, la dimension de la pertinence scientifique impose que les programmes universitaires revus ou créés soient davantage orientés objet⁷ que disciplinaires [...]. La dimension de la pertinence socioéconomique induit une professionnalisation du système de formation au détriment de ses visées critiques et culturelles, afin d'assurer une meilleure adéquation aux besoins du marché de l'emploi. La pertinence systémique s'actualise dans un contexte de rapports paradoxaux entre concurrence et collaboration interuniversitaires où une hiérarchie entre universités s'impose naturellement. La pertinence institutionnelle impose aux universités de faire des choix stratégiques, ce qui implique là aussi une hiérarchisation des domaines du savoir, alors que ce qui est utile est privilégié par rapport à ce qui est fondamental (Bernatchez, 2016, p. 134).

Entre autres dimensions, la pertinence socioéconomique d'un programme est donc considérée comme un préalable à son offre, ce qui explique le mouvement de professionnalisation de la formation universitaire. C'est dire que la professionnalisation des programmes universitaires observée depuis la mise en œuvre de la politique-cadre d'évaluation périodique des programmes de la Conférence des recteurs et des principaux des universités québécoises en 1991 influence le contenu des enseignements et les choix pédagogiques des personnes enseignantes.

Une contrainte supplémentaire s'observe dans le cas des programmes nécessitant un agrément. En plus d'être soumis aux processus institutionnels d'évaluation de programmes, certains nécessitent d'être agréés par des ordres ou d'autres types d'organisations professionnelles : médecine, génie ou formation initiale en enseignement. Cet agrément peut également être volontaire, comme dans le cas des programmes en gestion de projets portant la certification PMI (Project Management Institute). Ce sont donc des instances extérieures à l'université et à ses collègues scientifiques qui déterminent les objectifs et les contenus de formation.

⁷ C'est-à-dire orienté vers un objet naturel ou culturel à étudier (les études féministes, les sciences de la Terre par exemple...) plutôt que vers une discipline traditionnelle (la chimie, la sociologie...).

Le mouvement de professionnalisation de la formation universitaire, tributaire des processus d'assurance qualité, est couplé à une tendance mondiale lourde, en adéquation avec le déploiement du dogme néolibéral, soit l'approche par compétences :

L'évaluation [...] s'institutionnalise dans tous les systèmes éducatifs. Comme « science agissante », elle vise à adapter les pratiques éducatives aux cadres normatifs [du néolibéralisme]. L'assurance qualité permet d'assurer cette adéquation. La compétence [...] devient le vecteur de cette stratégie : c'est un savoir-agir qui permet de mobiliser des ressources en situation réelle. De référentiels professionnels en approches pédagogiques orientées, la compétence balise désormais le champ éducatif, de la maternelle à l'université (Bernatchez, 2017b, p. 39).

Un référentiel de compétences est un outil de type managérial qui présente la liste des compétences requises pour exercer un métier ou une profession. Il est souvent construit en tenant compte de quatre pôles : savoir, savoir-faire et savoir-être, qui se déploient eux-mêmes en un savoir-agir. Des programmes universitaires de plus en plus nombreux sont fondés sur des référentiels de compétences souvent pensés et construits hors de l'université. De plus, un mouvement se profile à l'effet d'utiliser l'intelligence artificielle (IA) pour définir les référentiels : « Avec un référentiel unificateur [...], l'IA pourrait mieux apprendre et mieux corréler les compétences et les comportements avec les activités organisationnelles des [personnes] » (Audrier, 2017). Non seulement les organismes extérieurs à l'université et à ses collègues scientifiques tendent à déterminer le contenu des programmes de formation, mais il est probable que les machines assistent, voire remplacent, les concepteurs de référentiels de compétences.

2.2 Le mouvement d'instrumentalisation de la recherche universitaire

La recherche orientée et les clauses restrictives liées à certains octrois de recherche affectent également la liberté académique et constituent un deuxième enjeu. Associé cette fois à la dimension de la recherche de la tâche professorale, il s'inscrit dans le contexte du mouvement d'instrumentalisation de la recherche universitaire, qui donne lieu à une recherche dite *orientée*. « [R]echerche fondamentale ou appliquée dont l'objet [...] et le cadre théorique [...] sont déterminés par les partenaires [...] qui la financent » (OQLF, 2019a, n. p.), elle s'oppose à la recherche dite *libre*, soit une « recherche fondamentale ou appliquée dont l'objet [...] et le cadre théorique ne sont pas déterminés par les partenaires [...] qui la financent » (2019b, n. p.). Ces définitions ne sont pas opératoires puisqu'elles reposent sur des

catégories non exclusives, aussi toute quantification de la chose se bute à des obstacles méthodologiques importants⁸.

Les distinctions entre recherche fondamentale et appliquée sont aussi pertinentes. La recherche fondamentale est une « recherche scientifique qui vise à repousser les limites de la connaissance ou à dégager de nouvelles perspectives de recherche » (2019c, n. p.). La recherche appliquée est une « recherche scientifique qui vise l'acquisition et la mise en application de connaissances contribuant à la résolution d'un problème pratique » (2019b, n. p.). La recherche scientifique universitaire peut être définie, par ailleurs, comme

une dynamique individuelle ou collective constituées d'activités normées (normes scientifiques et éthiques) visant la production de nouveaux savoirs (savoir-faire et savoir-être), conduites par des acteurs (professeurs, chercheurs, professionnels et techniciens), s'inscrivant dans le cadre de disciplines ou de domaines du savoir et dont les résultats sont validés et rendus publics, le tout évoluant dans le temps (Bernatchez, 2019, p. 170).

La recherche scientifique est qualifiée d'*universitaire* lorsqu'elle est réalisée par des personnes associées aux universités, peu importe leur statut ou le lieu où la recherche se déploie. La recherche est « la science en train de se faire » (Latour, 1989), une science en action vivante et mouvante. Plutôt qu'un processus, elle est une dynamique complexe caractérisée par le multiple et l'incertain (Morin, 1977). Cette dynamique fait en sorte qu'un même projet peut, selon l'observateur ou le moment, être associé à la fois à la recherche libre et orientée, fondamentale et appliquée. S'invite aussi parfois dans la dynamique de recherche la sérendipité, cette « capacité de découvrir, d'inventer, de créer ou d'imaginer quelque chose de nouveau sans l'avoir cherché » (Andel et Bourcier, 2009, p. 7). La sérendipité est cependant une notion plus complexe que la découverte des choses par hasard : elle est porteuse d'enjeux épistémologiques importants (Catellin, 2014).

Par exemple, une recherche menée dans le cadre du programme Actions concertées du Fonds de recherche du Québec – Société et culture sur le soutien communautaire familial en milieu inuit – qui se réalise selon une démarche on ne peut plus orientée – ne se présente pas comme une contrainte pour la chercheuse ou le chercheur dont c'est la spécialité, mais plutôt comme une opportunité. De plus, il est rare qu'un cadre théorique ou méthodologique soit imposé en contexte de recherche orientée. Il est même

⁸ Voir l'ouvrage collectif dirigé Lajoie sous le titre *Vive la recherche libre!* (2010) et spécialement la critique de cette notion par Gingras.

possible que cette occasion de financement contribue à accroître la liberté des chercheuses et des chercheurs concernés, qui peuvent ainsi se concentrer sur une thématique de recherche qui les anime.

À l'inverse, le fait pour une nouvelle recrue professorale de collaborer à un projet de recherche libre piloté par un collègue senior, en sa qualité de novice ou parce qu'elle ne s'est pas affranchie de ses collègues seniors, constitue possiblement une entrave à sa liberté académique. Le concept de *servitude volontaire* développé par La Boétie dans le dernier quart du 16^e siècle peut être ici mobilisé : il existe dans les collèges scientifiques une hiérarchie qui repose certes sur des arguments scientifiques (p. ex. la solide réputation de la direction), mais aussi sur des profils psychologiques portant certaines personnes à s'y soumettre volontairement, en-dehors de toute contrainte.

En effet, les leaders autoproclamés sont légion dans le monde universitaire; il ne s'agit pas toujours des chercheuses et des chercheurs les plus performants, mais de ceux et celles qui tirent le mieux profit de la joute qui se déploie dans le champ social concerné, caractérisé par des rapports de domination symbolique et les habitus des personnes (Bourdieu, 1975). La Boétie suggère que, pour être libre, il suffit d'être résolu à ne plus servir. La réalité des collèges scientifiques est toutefois plus complexe. D'une part, les nouvelles recrues, sous peine d'être marginalisées, n'ont aucun intérêt à transgresser les normes qui régissent leur collège scientifique. En effet, le *mobbing* en milieu universitaire est un phénomène connu et documenté. Il s'agit d'une dynamique concertée d'élimination d'un collègue désigné comme cible, souvent parce qu'il ne se conforme pas aux normes et aux pratiques du groupe :

La dynamique du *mobbing* se résume ainsi : d'abord la cible est condamnée, puis les preuves de sa « culpabilité » sont fabriquées. Une campagne de *mobbing* réussie débouche sur l'un des résultats suivants. 1. [À] l'université [elle] prend généralement la forme d'un refus d'attribution de la permanence; 2. Sa démission; 3. Son départ anticipé à la retraite; 4. Son départ permanent ou récurrent en congé maladie. [...]; 5. Le retrait de toutes ses tâches. [...]; 6. Son suicide. À l'université, 12 % des cibles finiraient par se suicider (Séguin, 2016).

D'autre part, les recrues ne disposent pas toujours de l'expérience qui leur permettrait de juger ce qui est vraiment collégial dans cet espace social et ce qui contrevient à cet esprit. Même les professeures et professeurs d'expérience n'y parviennent pas. La volonté de se fondre dans le groupe est aussi un réflexe naturel.

Comme pour la dimension de la formation, l'enquête de 2018 ne permet pas de quantifier le phénomène d'atteinte à la liberté académique dans le cas de la recherche orientée, mais suggère un ordre de grandeur, avec toutes les nuances méthodologiques qui s'imposent :

À plus de 70 %, les participants à cette étude soutiennent que, dans leurs institutions respectives, les membres des collèges scientifiques détiennent l'influence principale quant à l'établissement des priorités internes de recherche de leur unité. Et, parmi ces groupes d'acteurs, les professeurs-chercheurs individuels – pour plus du tiers des répondants – sont plus intensément interpellés par cette tâche (Maheu, 2023, p. 233).

On déduit de ces résultats qu'environ 30 % des professeures et professeurs croient que l'influence principale quant à l'établissement des priorités de recherche est extérieure à leur collège scientifique. En outre, le fait que l'influence soit exercée au sein de leur propre collège scientifique ne dit rien sur l'impression que cela soit vécue ou non comme une contrainte à la liberté académique.

Cela dit, le mouvement d'instrumentalisation de la recherche est réel, ce qui suppose un déploiement plus grand de la recherche orientée :

L'instrumentalisation d'un phénomène équivaut à le mettre au service d'une idéologie, d'un pouvoir ou d'une finalité. On observe au Québec, depuis les années 1980, un tel mouvement de la recherche universitaire, induit par une proximité plus grande entre l'université et le marché mondialisé. Les politiques publiques des gouvernements québécois et canadien vont dans ce sens et accélèrent le mouvement. Dans le contexte québécois, l'université et la recherche qui s'y inscrit doivent fournir à l'entreprise innovante les ressources qui lui sont nécessaires pour être plus compétitive sur le marché mondial (Bernatchez, 2009, p. 283).

Les octrois contribuent à orienter les activités de recherche vers des priorités définies par les organismes gouvernementaux, souvent sur la base de consultations donnant l'occasion à l'entreprise privée de faire valoir ses intérêts. D'ailleurs, Umbriaco, professeur spécialiste de l'enseignement supérieur, « s'inquiète de ce qu'il reste de moins en moins, année après année, d'argent pour la recherche libre à l'université » (cité par Surprenant, 2020). Cependant, cette orientation ne se traduit pas nécessairement par une contrainte s'exerçant ouvertement sur la liberté académique.

En effet, la contrainte se révèle parfois de l'ordre du ressenti. Par exemple, associer le Programme des chaires de recherche du Canada à la recherche orientée, c'est mal interpréter les mécanismes de leur attribution, car c'est bien le chercheur ou la chercheuse qui postule cette chaire qui en détermine l'orientation. Il n'est pas possible de prétendre à la contrainte

d'une orientation lorsque celle-ci est le résultat de ses propres choix. Ajoutons qu'au Canada et au Québec, de nombreux programmes des organismes subventionnaires s'inscrivent toujours dans la perspective de la recherche libre, même si leur proportion par rapport aux programmes relevant de la recherche orientée tend à diminuer au cours des quatre dernières décennies.

Un autre phénomène préoccupant au chapitre de la liberté académique est celui des clauses restrictives de propriété intellectuelle (PI) inscrites aux contrats de recherche en partenariat universités-entreprises. En bref, il s'agit de privatiser les résultats de recherche en ne les rendant légalement accessibles qu'aux seuls commanditaires, privant ainsi leurs auteurs du capital symbolique associé à ces réalisations. Or, ce capital est essentiel dans un contexte d'évaluation et de promotion en carrière, sans compter les conséquences délétères de la privation de ce capital sur les étudiantes et étudiants en formation. Au tournant des années 2000, ce phénomène est l'enjeu de l'heure, comme en témoigne un rapport de la FQPPU :

[L]’émergence relativement récente de tensions autour de la propriété intellectuelle dans les universités est évidemment liée aux efforts des gouvernements et du monde des affaires pour transformer l’institution universitaire en instrument de transfert technologique, en « moteur de l’innovation ». Comme il est maintes fois répété dans les documents gouvernementaux, la PI universitaire est une « arme », une « monnaie d’échange », un enjeu majeur dans la compétition économique internationale (2002, p. 95).

Pour s'en convaincre, il suffit de lire le Rapport Fortier, publié en 1999 sous le titre *Rapport sur les investissements publics dans la recherche universitaire*⁹; ce document recommande de rendre les subventions fédérales d'aide à la recherche universitaire conditionnelles à la reconnaissance par les universités d'une quatrième mission, l'innovation technologique, et à l'obligation pour elles de divulguer leurs résultats de recherche à potentiel technico-commercial. L'accueil réservé à ce rapport par les recteurs des universités québécoises est poli, mais nuancé par le fait que la troisième mission de l'université, le service à la collectivité, prévoit déjà la dimension du soutien à l'innovation.

⁹ Fortier, ministre délégué à la Privatisation (1985-1989) dans le cabinet Bourassa, et deux de ses collègues ministres s'autoproclament « sages » au sein d'un comité responsable de conseiller le gouvernement sur ses orientations. Ils proposent de céder les hôpitaux de petite et moyenne taille à des intérêts privés et de financer les écoles à partir de bons d'étude. Inspiré par la même idéologie, Fortier devient par la suite président du Comité canadien sur la commercialisation de la recherche universitaire (1999) et président du Comité québécois sur la valorisation de la recherche (2005).

Au cours des 25 années suivant la publication de ce rapport, l'attrait pour la valorisation commerciale de la recherche universitaire est de moins en moins grand, et ce, malgré la tendance qui se dessine au tournant des années 2000. La raison en est que, sur le plan financier, l'université s'appauvrit dans l'exercice, alors que les individus chercheurs-entrepreneurs et les entreprises s'enrichissent. De plus, de nombreux universitaires considèrent immorale l'appropriation privée des savoirs développés grâce à des fonds publics; dans les termes de la FQPPU, dès que le scientifique « travaille pour permettre à une compagnie une croissance et un profit, [...] il cesse d'appartenir à une communauté dont le but premier est de faire progresser la science au bénéfice de tous » (2001, p. 52). Les clauses restrictives de PI inscrites aux contrats de recherche demeurent un obstacle à la liberté académique, mais l'ampleur du phénomène n'est pas comparable à ce qui était prévisible 25 ans plus tôt.

2.3 La culture de l'annulation

En termes de liberté académique vécue au quotidien, la culture de l'annulation constitue un troisième enjeu important. Pratique sociale apparue à l'aube du 21^e siècle, on la fait néanmoins remonter à « nombre de discours – mythiques, historiques, littéraires –, relevant d'époques et de cultures diverses, rapport[ant] des événements de sanction faits de punitions » (Santos *et al.*, 2021, p. 2). Aujourd'hui, elle consiste essentiellement à dénoncer, à interdire, voire à ostraciser des individus, des groupes ou des institutions responsables de propos, de comportements ou d'agissements inadmissibles selon le registre de valeurs des personnes qui dénoncent.

Lussier, dans son essai intitulé *Annulé(e). Réflexions sur la cancel culture* (2021), traduit le concept en ces termes : « C'est le fait d'éjecter des gens, des œuvres, des idées [...] de l'espace public parce qu'ils ne correspondent pas à certaines valeurs. On a tendance à associer ce phénomène aux *wokes*, qu'on accuse de militer pour faire annuler des spectacles ou interdire des mots heurtant leur sensibilité » (Lussier, 2021, citée par Proulx, 2021, n. p.). Le mot « woke » signifie « éveillé ». L'Office québécois de la langue française y va d'une définition contemporaine du mot « wokisme », qu'elle présente comme un « [m]ouvement qui prône une sensibilisation accrue à la justice sociale ainsi qu'un engagement actif dans la lutte contre la discrimination et les inégalités » (OQLF, 2024, n. p.). En septembre 2021 à l'occasion d'une joute verbale parlementaire, lorsque le premier ministre Legault qualifie de woke Nadeau-Dubois, porte-parole de Québec solidaire, ce n'est certainement pas dans le but de le complimenter sur sa sensibilité à l'endroit

de la justice sociale. Son interlocuteur fait mine de ne pas connaître la définition du terme, mais précise qu'il circule sous un sens caricatural dans les médias. Sous l'insistance des journalistes, ni le premier ministre ni son entourage ne parviennent à le définir. La ministre de la Culture Roy suggère aux journalistes de s'informer au sujet du mot en lisant les chroniques de l'ex-ministre péquiste Facal (Porter et Sioui, 2021).

Ce dernier, alors professeur à HEC Montréal, tient en effet une chronique dans le *Journal de Montréal*, dans laquelle il dénonce le wokisme présent dans les universités : « Quand vous écoutez les wokes, on peut en effet se demander s'ils sont sains d'esprit. Personnellement, j'associe davantage le wokisme à un fanatisme de type religieux, comme celui d'une personne dans une secte » (Facal, 2022, n. p.). Pour son collègue chroniqueur Martineau, il s'agit plutôt d'une maladie mentale (Martineau, 2022, n. p.). Bock-Côté, autre chroniqueur du *Journal de Montréal*, participe à ce mouvement en formalisant sa pensée dans *La Révolution raciale, et autres virus idéologiques* (2021), livre dont le bandeau précise qu'il s'agit d'un « [e]ssai sur l'inquisition "woke" ». L'auteur soutient que le wokisme est une hypersensibilité aux demandes des minorités, animée par une gauche fanatique qui remet en question le pouvoir de l'homme blanc hétérosexuel. Cette hypersensibilité se serait développée aux États-Unis dans les départements de *Cultural Studies*, pour ensuite rayonner dans d'autres universités. Facal, Martineau et Bock-Côté puisent dans l'actualité des exemples de wokisme, entres autres ceux liés aux pratiques d'embauche et aux critères d'attribution des octrois et des chaires de recherche, pratiques et critères souvent conditionnés par les principes d'ÉDI. Ils proposent des faits anecdotiques dont ils tirent des généralisations qui confirment leur posture.

Dupuis-Déri, professeur à l'UQAM et essayiste qui se réclame de la mouvance anarchiste, associe ces propos à une propagande réactionnaire dans *Panique à l'université. Rectitude politique, wokes et autres menaces imaginaires* (2022). Il se réfère à la « panique morale ». Développé par Cohen (1972), ce concept suppose une amplification médiatique : « La recette est toujours la même : on parle sans fin d'un événement dont on ne connaîtra jamais tous les détails, pour (se) convaincre qu'on fait face à la menace effroyable et généralisée d'individus diaboliques qui frapperaient partout et sans arrêt » (Dupuis-Déri, 2022, p. 54). Selon Cohen (1972), « [l]es sociétés semblent être sujettes, de temps en temps, à des périodes de panique morale. Un état, un épisode, une personne ou un groupe de personnes est défini comme une menace pour les valeurs et les intérêts de la société; sa nature

est présentée de façon stylisée et stéréotypée par les médias » (p. 9¹⁰). Gingras et Nootens (2023a et 2023b) critiquent les propos de Dupuis-Déri quant à la pertinence du concept pour ce cas particulier, mais affirment néanmoins que,

[si] l'on s'en tient à une définition précise de panique morale, on arrive curieusement à la conclusion que les paniques observées dans le monde universitaire depuis quelques années ont toutes été le fait de quelques étudiants ou étudiantes ayant lancé des alertes, aussitôt suivis par des directions universitaires qui ont (en quelques heures ou quelques jours) réagi par des communiqués ou même des suspensions. Ces réactions correspondent parfaitement à la notion de panique morale (Gingras et Nootens, 2023a, n. p.).

Goode et Ben-Yehuda (2009), à la suite d'une revue des écrits scientifiques sur le sujet, précisent les critères caractérisant une panique morale :

1. Elle implique un degré élevé d'*inquiétude* par rapport au comportement d'un groupe.
2. La panique morale se traduit par une *hostilité* à l'endroit des membres de ce groupe, considérés comme des déviants ennemis de la société.
3. Un *consensus* sur cette menace est observé, mais il peut être remis en question par une opposition.
4. Elle repose sur la *disproportion* : la menace appréhendée n'est pas proportionnelle au préjudice objectif; les anecdotes rapportées et les statistiques évoquées sont délibérément exagérées.

Ces propos traduisent bien les idées et la prose des chroniqueurs du *Journal de Montréal*, qui entretiennent cette panique morale, même si des étudiantes et des étudiants woke alimentent à leur tour une autre panique morale.

Cela dit, force est d'admettre que les polémistes diffusant auprès d'un large auditoire la menace woke sont mal placés pour qualifier d'idéologues leurs adversaires. Facal est l'instigateur de l'assouplissement des politiques de gestion publique alors qu'il était président du Conseil du Trésor et ministre d'État à l'administration et à la fonction publique, en droite ligne avec l'idéologie néolibérale. Martineau se reconnaît comme un chroniqueur de droite émettant des opinions subjectives :

Nous [càd les chroniqueurs du *Journal de Montréal*] sommes loin d'être des monuments d'objectivité. Nous [penchons] tous du même bord [...], c'est-à-dire à droite. [N]ous ne sommes pas des journalistes, mais des chroniqueurs payés pour émettre des OPINIONS 100 % subjectives [...]. Le *Journal de Montréal* [...] est

¹⁰ Trad. libre de : « Societies appear to be subject, every now and then, to periods of moral panic. A condition, episode, person or group of persons emerges to become defined as a threat to societal values and interests; its nature is presented in a stylized and stereotypical fashion by the mass media. »

une entreprise privée [qui n'a pas] le mandat de refléter l'opinion de TOUS les Québécois, mais celles de ses lecteurs (chronique du 8 juillet 2012 citée par Bernatchez, 2013, p. 79).

Bock-Côté est un sociologue savant, mais son travail est celui d'un polémiste de droite qui fleurte avec les thèses réactionnaires. En France, il prend sur CNews le relais de Zemmour, politicien d'extrême-droite maintes fois reconnu coupable de provocation à la haine religieuse et à la discrimination raciale, d'injure à caractère homophobe ou à caractère raciste. Sur le plan des idées, Bock-Côté partage celles de Zemmour, de Finkelkraut, voire celles de Camus (2011), auteur et promoteur de la thèse conspirationniste du grand remplacement. En outre, ce ne sont pas les convictions de Bock-Côté que condamne Roy dans son essai *Les déclinistes* (2023), qui découle du travail d'analyse des argumentaires des auteurs qui défendent la thèse du grand remplacement; c'est plutôt son manque de rigueur :

[C]'est le fait de présenter une pensée brouillonne et intempestive, d'avoir une vision tronquée des enjeux qu'il aborde, de ne pas maîtriser les concepts qu'il utilise, de multiplier les affirmations rapides et péremptoires, de ne pas citer ses sources, d'agiter des épouvantails, de ne pas s'appuyer sur des données vérifiables, de se fixer obsessionnellement sur des discours radicaux, d'appliquer un manichéisme simpliste aux questions traitées, de ne pas pratiquer une sociologie rigoureuse, de confondre les genres en soumettant la forme de l'essai sociologique à un programme foncièrement idéologique (p. 90).

Dupuis-Déri (2023) n'est pas moins idéologue que Bock-Côté, mais il soutient néanmoins son argumentaire par une vérification des faits qui l'amène à conclure que l'homme blanc se porte bien dans l'université québécoise.

Cela dit, peu importe qu'elle concerne des personnes à gauche ou à droite du spectre politique, la culture de l'annulation est observée dans les universités québécoises, un phénomène inacceptable dans ce contexte à partir du moment où les propos ne sont pas condamnables sur le plan juridique et du simple fait que l'université ne doit pas devenir un foyer de réverbération idéologique (*echo chamber*). Alors que l'expression des idées en tout respect enrichit le débat et permet de raffiner l'argumentaire, la culture de l'annulation cause préjudice à la liberté académique. Cela dit, on saisit toujours mal son ampleur aujourd'hui, sinon sur le plan de l'autocensure des professeures et professeurs, mesurée par la CSTI sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire (2021b). En effet, entre 2017 et 2021, 60 % des répondants¹¹ affirment s'être censurés en évitant

¹¹ Ce sont 1 079 professeures, professeurs et personnes chargées de cours des universités québécoises qui participent à l'enquête.

d'utiliser certains mots; 35 % prétendent s'être censurés en évitant d'enseigner un sujet en particulier; 21 % en évitant de publier sur un sujet en particulier; enfin, 19 % croient s'être censurés en évitant de faire de la recherche sur un sujet particulier. Invité à commenter les effets de la censure à l'université, Thériault (2019) s'est dit d'avis que les interdictions de parole y sont peu nombreuses, mais que le phénomène de l'autocensure est préoccupant : « [C]e qui se généralise, c'est le laisser-faire, l'abdication, l'autocensure, car plus personne ne défend l'institution de la démocratie au nom même de la démocratie » (p. 241).

Conclusion

À la suite des constats et des apprentissages faits au cours de ce chapitre, il nous reste à dégager les principaux défis induits par la situation, le défi étant ici défini comme une incitation à la réalisation de quelque chose de difficile. Quels sont donc les principaux défis qui se présentent à la communauté universitaire québécoise afin de préserver et de renforcer la liberté académique universitaire? Nous en relevons trois : renforcer la collégialité au sein des collèges scientifiques; responsabiliser les administrations universitaires à la gestion de la liberté académique; faire de l'université un lieu privilégié de dialogue.

Renforcer la collégialité au sein des collèges scientifiques

Si l'idée d'établir une gouvernance universitaire partagée est intéressante, selon Maheu (2023), elle peut se montrer difficile à traduire dans les faits. « Cette gouvernance partagée est conjointement exercée par [les] collèges scientifiques disciplinaires de professeurs-chercheurs et ses gestionnaires académiques, avec la participation active des populations étudiantes en matière de rapports pédagogiques et de conditions de vie étudiante » (p. 21). Une telle collaboration de toutes les parties prenantes est difficile à établir. L'unité de base opérationnelle, soit le collège scientifique, en principe dotée d'une large autonomie, est en rapport constant avec une administration centrale responsable de la gestion d'ensemble de l'institution. Cette administration doit alors agir en soutien à ses collèges scientifiques.

La résilience de l'université tient à la persistance dans le temps de ses missions fondamentales, et ce, même si différentes adaptations sont nécessaires : « Résiliente, l'université assume donc des fonctions nouvelles tout en protégeant et en défendant la durabilité dans le temps des missions fondamentales antérieurement prises en charge » (Maheu, 2023, p. 27).

Mais des tensions entre l'administration centrale et ses collègues scientifiques rendent difficiles la réalisation d'une gouvernance partagée.

En ce qui concerne la collégialité, pour reprendre la terminologie de l'UNESCO (1997) mobilisée en début de chapitre, elle se traduit dans les principes suivants :

[L]ibertés académiques, partage des responsabilités, droit de tous les intéressés de participer aux structures et modalités pratiques de décision au sein de l'établissement et mise en place de mécanismes consultatifs. Toutes les questions concernant l'administration et la définition des politiques de l'enseignement supérieur, les programmes d'enseignement, la recherche, les activités périuniversitaires, l'allocation des ressources et les autres activités connexes devraient faire l'objet de décisions collégiales, aux fins d'améliorer le niveau d'excellence et de qualité académiques, dans l'intérêt de la société tout entière (art. 32, p. 30).

Plusieurs obstacles se dressent cependant sur le parcours de la collégialité : départements divisés sur la base de différends d'ordre scientifique ou interpersonnel, unités contrôlées par une clique ou par une vieille garde, directions autoritaires ou complaisantes (Deschenaux, 2019), climat de travail délétère. Plus souvent qu'autrement, c'est d'une collégialité *d'apparat* qu'il s'agit, « dont on souhaite limiter la portée à une simple obligation de *consulter* » (Lampron, 2020).

Afin de responsabiliser davantage les collègues scientifiques et d'y renforcer la collégialité, les professeures et professeurs doivent développer leur *capacitation* (*empowerment*), cette « dynamique par laquelle une personne prend le contrôle des événements professionnels qui la concernent » (Boucher *et al.*, 2021, p. 28), ce qui implique notamment : le développement et le maintien d'une culture organisationnelle propice; l'acquisition de connaissances et le développement de compétences permettant la maîtrise de l'action; enfin, le développement de la capacité psychologique individuelle à assumer le pouvoir d'agir (Boucher *et al.*, 2021). Les administrations universitaires doivent par ailleurs reconnaître et respecter pleinement l'autonomie de leurs collègues scientifiques.

Rendre les administrations universitaires responsables de la gestion de la liberté académique

L'ouvrage *Libertés malmenées. Chronique d'une année trouble à l'Université d'Ottawa* témoigne de l'affaire Lieutenant-Duval du point de vue des professeures et professeurs francophones qui vivent l'événement. « [T]ransformé en une véritable crise institutionnelle, doublée d'un intense débat social sur la liberté universitaire, particulièrement au Québec » (Gilbert *et al.*, 2022,

p. 8), l'événement signale le clivage entre les cultures universitaires francophone et anglophone, particulièrement en ce qui a trait aux enjeux d'ÉDI. L'événement permet aussi de générer un contexte pour légitimer l'adoption de la loi québécoise sur la liberté académique. Or, le vecteur des propos des auteurs du livre est la mauvaise gestion de l'affaire par l'administration universitaire, incarnée par son recteur.

Il existe une confusion entre la défense de valeurs d'ÉDI et les intérêts de l'université interprétés sur le temps court et réducteur de la préoccupation pour sa réputation, dans une perspective essentiellement clientéliste, qui consiste à donner d'emblée raison au *client* étudiant. Toutefois, ce n'est pas tant la personne du recteur qui est en cause, mais le phénomène documenté dans *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul? L'expérience du Québec* (Demers et al., 2019) : l'université actuelle est de plus en plus entrepreneuriale et de moins en moins collégiale et libre. Les *administrations* universitaires sont devenues des *directions* universitaires (même dans le vocabulaire commun) qui ont la prétention de *diriger* l'institution-organisation. Il s'agit là d'un non-sens compte tenu du fait que c'est la collégialité même qui caractérise l'idée d'université. Toutefois, aujourd'hui, bien que majoritairement administrées par des professeures et professeurs de carrière, les universités n'en sont pas moins dirigées comme des entreprises : la fonction transforme la personne beaucoup plus que la personne ne transforme la fonction, malgré les intentions sincères – mais souvent naïves – des nouvelles recrues gestionnaires.

Finalement, comme le rappelle Gingras (2021) en suggérant la création d'un module de formation visant à instruire la communauté universitaire de ce qu'est véritablement une université, il est impératif de responsabiliser davantage les administrations universitaires à l'égard de la liberté académique et, plus généralement, des finalités de l'institution universitaire :

[L]e « module » devra conclure en rappelant que les personnes qui envisageraient de diriger une université doivent s'engager à en défendre l'autonomie durement acquise depuis 800 ans, d'abord contre les Églises, ensuite contre les États et, plus récemment, contre les entreprises. Il n'y a donc pas de place parmi les gestionnaires d'une telle institution pour des personnes arrivistes ou carriéristes toujours déjà prêtes à céder à toute demande provenant d'une minorité bruyante, surtout quand ces demandes sont en fait incompatibles avec la mission fondamentale d'une véritable université (n. p.).

Faire de l'université un lieu privilégié de dialogue

Il existe dans la société des forces politiques qui manifestent avec conviction les idées et les valeurs qui les animent. Sans prétendre y voir systématiquement des intentions nobles et désintéressées, il faut néanmoins admettre que c'est le propre des sociétés démocratiques et de leurs institutions d'être traversées par des idéologies divergentes. Les idéologies, à savoir les systèmes d'idées qui inspirent l'action, sont le prisme à travers lequel les individus perçoivent le monde et son rapport avec lui.

Certaines personnes nient être animées par une idéologie et taxent d'idéologues celles et ceux qui ne pensent pas comme elles. C'est leur droit, mais cette négation ne résiste pas aux faits puisque, comme le suggère le physicien Rothen (2019), « aucune expérience ne donne directement accès aux faits, qui ne constituent en général qu'une reconstruction de l'esprit. Entre un fait et son observation, il se glisse toujours quelque instrument et quelque raisonnement sans lesquels toute recherche serait impossible » (cité dans *Positivisme*, 2025). Prétendre ne pas être animé par une idéologie est en réalité une posture idéologique forte, puisqu'elle structure et conditionne l'action. Nier les idées qui conditionnent notre action constitue cependant un droit. Amable (2023) montre que, bien que le néolibéralisme soit omniprésent, rares sont les personnes qui s'en réclament!

Certaines époques favorisent un clivage important des idéologies; la nôtre s'inscrit dans l'une d'entre elles : progressisme et conservatisme s'affrontent dans tous les champs sociaux. Aussi est-il étonnant de constater combien ces forces sont souvent équivalentes en termes de nombre, d'influence et de pouvoir. Un gouvernement campé à gauche succède à un précédent, orienté à droite, comme au Chili ou au Brésil. La société étatsunienne souffre d'un intense clivage de type droite-gauche, comme c'est le cas en France. Qui a raison et qui a tort? Il faut être en mesure d'en débattre pour relier les voies du possible et du souhaitable quant à notre avenir collectif dans un monde menacé. L'université est le lieu privilégié pour entretenir un dialogue alimenté par des observations, des expériences et des faits, bref, par la *science*. Interdire dans les universités l'énonciation de certaines idées (sauf si elles sont condamnables sur le plan juridique) constitue une aberration : « Le dialogue consiste pour chacun à mettre provisoirement entre parenthèses ce qu'il est et ce qu'il pense pour essayer de comprendre et d'apprécier, même sans le partager, le point de vue de l'autre » (Université de Paix, 2023).

Références

- Andel, P. van et Bourcier, D. (2009). *De la sérendipité dans la science, la technique, l'art et le droit*. L'Act Mem.
- ACPPU [Association canadienne des professeures et professeurs d'université] (2021). *Mémoire à la Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire*. ACPPU. [[consulter](#)]
- ACPPU (2011). *Liberté académique. Énoncé de principes de l'ACPPU*. ACPPU. [[consulter](#)]
- Audrerie, J.-B. (2017). Le référentiel de compétences, fondation de la gestion stratégique des talents. *Futurs talents*. [[consulter](#)]
- Baumgartner, F. R. et Jones, B. D. (2009). *Agendas and Instability in American Politics* (2^e éd.). Chicago Studies in American Politics.
- Bendaoud, M. (2020). *Comprendre la mise à l'agenda en politiques publiques avec le modèle des 4 p : pouvoir, perception, puissance et proximité*. Institut national de la santé publique du Québec. [[consulter](#)]
- Bernatchez, J. (2009). *Référentiels et dynamiques des politiques publiques de l'organisation de la recherche universitaire au Québec* [rhèse de doctorat]. Université Laval. [[consulter](#)]
- Bernatchez, J. (2013). Gros mots d'un chroniqueur politique du Printemps érable québécois. *Argotica. Revue internationale d'études argotiques*, (1), 75-88.
- Bernatchez, J. (2016). L'évolution du système de formation dans les universités au Québec depuis la Révolution tranquille : une perspective politique. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 127-136). Presses de l'Université du Québec.
- Bernatchez, J. (2017a). Enjeux du secteur de l'éducation. Dans N. Michaud (dir.), *Secrets d'États? Les principes qui guident l'administration publique et ses enjeux contemporains* (2^e éd., p. 527-554). Presses de l'Université du Québec.
- Bernatchez, J. (2017b). Harmoniser le système aux valeurs néolibérales. *À bâbord!*, (69), 38-39. [[consulter](#)]
- Bernatchez, J. (2019). Pourquoi et comment publier en libre accès. Dans P. Noreau et E. Bernheim (dir.), *Devenir professeur* (p. 169-181). Presses de l'Université de Montréal.
- Bernatchez, J. (2022). Le paradoxe des universitaires. *Journal le Mouton Noir*, août. [[consulter](#)]
- Besner, S. (2022). *Dispositions pertinentes dans les conventions collectives intervenues entre les universités québécoises et les syndicats professoraux*. Syndicat des professeures et professeurs de l'Université du Québec à Rimouski.
- Bilge, S. et Hill Collins, P. (2023). *Intersectionnalité. Une introduction*. Amsterdam.
- Bissonnette, L. et Porter, J. (2013). *L'université québécoise. Préserver les fondements, engager des refondations*. Gouvernement du Québec.

- Bock-Côté, M. (2021). *La révolution racialisée, et autres virus idéologiques*. Presses de la Cité.
- Boucher, D., Bernatchez, J. et Lemieux, O. (2021). *Rapport de l'enquête auprès des directions d'établissement membres de l'AQPDE quant à leur participation au Comité de répartition des ressources de leur Centre de services scolaire*. Association québécoise du personnel de direction des écoles.
- Bourdieu, P. (1975). La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. *Sociologie et sociétés*, 7(1), 91-118. [\[consulter\]](#)
- Camus, R. (2011). *Le Grand Remplacement*. David Reinharc.
- CAPFE [Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement] (2007). *L'approche-programme : définition et composantes*. CAPFE.
- Catellin, S. (2014). *Sérendipité. Du conte au concept*. Le Seuil.
- Cohen, S. (1972). *Folk Devils and Moral Panics. The Creation of the Mods and Rockers*. Routledge.
- CP [Commission Parent, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, dite] (1964). *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, t. 2 (« Les structures pédagogiques du système scolaire. A – Les structures et les niveaux d'enseignement »). Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- CSTI [Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire] (2021a). *Portail*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- CSTI (2021b). *Résultats du questionnaire transmis au corps professoral*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Demers, L., Bernatchez, J. et Umbriaco, M. (2019). *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul? L'exemple du Québec*. Presses de l'Université du Québec.
- Deschenaux, F. (2019). Survivre à la collégialité. Dans P. Noreau et E. Berheim (dir.), *Devenir professeur* (p. 267-276). Presses de l'Université de Montréal.
- Dupuis-Déri, F. (2023). L'homme blanc se porte très bien à l'Université : nouvelles du front de la guerre culturelle. *Pivot*, 8 juin. [\[consulter\]](#)
- Dupuis-Déri, F. (2022). *Panique à l'université. Rectitude politique, wokes et autres menaces imaginaires*. Lux.
- Facal, J. (2022). Le nouvel opium des jeunes et des intellectuels. *Le Journal de Montréal*, 28 novembre. [\[consulter\]](#)
- Fortier, P. (1999). *Rapport sur les investissements publics dans la recherche universitaire : comment les faire fructifier*. Imprimeur de la Reine.
- FQPPU [Fédération québécoise des professeurs et professeures d'université] (2001). *La liberté académique et l'autonomie universitaire : un recueil de citations établi par Simone Landry*. FQPPU.
- FQPPU (2002). *La propriété intellectuelle en milieu universitaire au Québec*. FQPPU. [\[consulter\]](#)
- FRQ [Fonds de recherche du Québec] (2021). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)

- Garraud, P. (1990). Politiques nationales : l'élaboration de l'agenda. *L'Année sociologique*, (40), 17-41. [\[consulter\]](#)
- GÉR [Groupe en éthique de la recherche]. Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains – EPTC 2 (2022). *Politique*. [\[consulter\]](#)
- Gilbert, A., Prévost, M. et Tellier, G. (2022). *Libertés malmenées. Chronique d'une année trouble à l'Université d'Ottawa*. Leméac.
- Gingras, Y. et Nootens, T. (2023a). Censure à l'université, entre la « panique morale » et le déni du réel. *Le Devoir*, 23 mai. [\[consulter\]](#)
- Gingras, Y. et Nootens, T. (2023b). Censures à l'université : panique morale ou déni du réel? *Bulletin d'histoire politique*, 30(3), 223-248. [\[consulter\]](#)
- Gingras, Y. (2021). Qu'est-ce qu'une université? *Le Devoir*, 5 février. [\[consulter\]](#)
- Gingras, Y. (2010). Qu'est-ce que la recherche libre? Dans A. Lajoie (dir.), *Vive la recherche libre!* (p. 160-173). Liber.
- Goode, E. et Ben-Yehuda, N. (2009). *Moral Panics. The Social Construction of Deviance*. Wiley.
- Graham, D. (2019). Mieux comprendre la liberté académique. Dans Noreau, P. et Berheim, E. (dir.), *Devenir professeur* (p. 358-371). Presses de l'Université de Montréal.
- Hassenteufel, P. (2010). Les processus de mise sur agenda : sélection et construction des problèmes publics. *Informations sociales*, 157(1), 50-58. [\[consulter\]](#)
- Heclo, H. (1995). The Clinton health plan: Historical perspective. *Health Affairs*, 14(1), 86-98. [\[consulter\]](#)
- Hilgartner, S. et Bosk, C. L. (1988). The rise and fall of social problems: A public arenas model. *American Journal of Sociology*, 94(1), 53-78. [\[consulter\]](#)
- Jones, C. O. (1970). *An Introduction to the Study of Public Policy*. Wadsworth.
- Kingdon, J. W. (2010). *Agendas, Alternatives and Public Policy* (2^e éd.). Pearson.
- La Boétie, É. (2022 [1576]). *Discours de la servitude volontaire*. Exuvie.
- Lampron, L.-P. (2020). La collégialité d'apparat. *Contact*, 7 juillet. [\[consulter\]](#)
- Latour, B. (1989). *La science en action*. La Découverte.
- Lajoie, A. (dir.) (2010). *Vive la recherche libre!* Liber.
- Lefebvre, (2022). *Leçons d'introduction à la science politique* (4^e éd.). Ellipses.
- Lemieux, V. (2009). *L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir* (3^e éd.). Presses de l'Université Laval.
- Loi sur la liberté académique dans le milieu universitaire. *Légis Québec*. [\[consulter\]](#)
- Lussier, J. (2021). *Annulé(e). Réflexions sur la cancel culture*. Cardinal.
- Maheu, L. (2023). *L'Université à l'épreuve du temps. Modèles du Québec et d'ailleurs*. Québec-Amérique.
- Maillé, M.-È. (2018). *L'affaire Maillé. L'éthique de la recherche devant les tribunaux*. Écosociété.
- Martineau, R. (2022). Le wokisme est une maladie mentale. *Le Journal de Montréal*, 28 novembre. [\[consulter\]](#)
- Mayne, R., Green, D., Guijt, I. ... Cairney, P. (2018). Using evidence to influence policy: Oxfam's experience. *Palgrave Communications*, 4(1), art. n° 122. [\[consulter\]](#)

- Mintz, S. (2021). Decolonizing the academy. *Inside Higher Ed*, 21 juin. [\[consulter\]](#)
- Morin, E. (1977). *La nature de la nature*. Le Seuil.
- Olivieri, N. (2003). Patients' health or company profits? The commercialisation of academic research. *Science and Engineering Ethics*, 9(1), 29-41. [\[consulter\]](#)
- OQLF [Office québécois de la langue française] (2019a). Recherche orientée. *Vitrine linguistique*. [\[consulter\]](#)
- OQLF (2019b). Recherche libre. *Vitrine linguistique*. [\[consulter\]](#)
- OQLF (2019c). Recherche fondamentale. *Vitrine linguistique*. [\[consulter\]](#)
- OQLF (2019c). Recherche appliquée. *Vitrine linguistique*. [\[consulter\]](#)
- OQLF (2024). Wokisme. *Vitrine linguistique*. [\[consulter\]](#)
- Paquerot, S. (2022). Retour sur les fondements de la crise: les failles de la théorie postcoloniale. Dans A. Gilbert, M. Prévost, et G. Tellier (dir.), *Libertés malmenées. Chronique d'une année trouble à l'Université d'Ottawa* (p. 328-350). Leméac.
- Porter, I. et Sioui, M.-M. (2021). Les « wokes » veulent « faire sentir coupables » les Québécois, selon Legault. *Le Devoir*, 16 septembre. [\[consulter\]](#)
- Positivisme (2025). Wikipédia, L'encyclopédie libre, 24 mars. [\[consulter\]](#)
- Proulx, M.-H. (2021). La cancel culture expliquée. *L'Actualité*, 3 novembre. [\[consulter\]](#)
- Rothen, F. (2019). *Aléa : les métamorphoses du hasard. Quand l'imprévisible imprègne les lois de l'atome, du monde vivant et du cosmos*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Roy, A. (2023). *Les déclinistes*. Écosociété.
- Santos, F. K. R., Moreira, P. V. et Portela, J. C. (2021). La violence dans les interactions: les pratiques de la cancel culture et du lynchage en ligne. *Actes sémiotiques*, 125. [\[consulter\]](#)
- Schneider, A., et Ingram, H. (1993). Social construction of target populations: Implications for politics and policy. *The American Political Science Review*, 87(2), 334-347. [\[consulter\]](#)
- Séguin, E. (2016). Mobbing, ou l'extermination concertée d'une cible humaine. *Acfas Magazine*, 15 septembre. [\[consulter\]](#)
- Surprenant, A. (2020). Financement et liberté académique : la recherche universitaire au Québec. *L'Esprit libre*, 28 décembre. [\[consulter\]](#)
- Thériault, J.-Y. (2019). Le déclin des institutions de la liberté : la liberté d'expression sur les campus de l'UQAM. Dans N. Baillargeon (dir.), *Liberté surveillée. Quelques essais sur la parole à l'intérieur et à l'extérieur du cadre académique* (, p. 225-224). Leméac.
- Tuck, E, et Yang, K.W. Decolonization is not a metaphor. *Decolonization. Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40. [\[consulter\]](#)
- UNESCO (1997). *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur*. UNESCO. [\[consulter\]](#)
- Université de Paix (2023). À propos. [Site de l'organisme]. [\[consulter\]](#)
- UQAM (2023). Lexique – Terminologie universitaire. *En savoir plus*. [\[consulter\]](#)
- Zahariadis, N. (2016). *Handbook of public policy agenda setting*. Edward Elgar. [\[consulter\]](#)

Jean Bernatchez est citoyen engagé et professeur-chercheur à l'UQAR au campus de Lévis. Il est politologue et détient un doctorat en administration et politique scolaires de l'Université Laval. Il possède une longue expérience en gestion de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il est membre du comité de direction du réseau PÉRISCOPE sur la persévérance et la réussite scolaires. Il est aussi membre du Groupe de recherche interdisciplinaire sur le développement régional de l'Est du Québec (GRIDEQ), membre du Laboratoire interdisciplinaire sur l'enseignement supérieur (LIREs), chercheur associé au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et membre du Groupe de recherche et d'intervention sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement (GRIDE). Il publie et communique les résultats de ses travaux au Québec et à l'étranger

Professeur en administration et politiques de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis), **Olivier Lemieux** s'intéresse principalement à l'analyse politique de l'éducation et à l'histoire de l'éducation au Québec. Il a obtenu la Médaille de l'Assemblée nationale du Québec pour ses travaux de maîtrise, le Prix commémoratif Cathy James pour ses travaux de doctorat et le prix Publication en français Louise-Dandurand du Fonds de recherche du Québec – Société et culture pour son ouvrage *Genèse et legs des controverses liées aux programmes d'histoire du Québec (1961-2013)* (PUQ, 2021).

Desjardins, A., Michaud, P. et Luckerhoff, J. (2025). La liberté académique dans les établissements collégiaux. Enjeux croisés au collégial et à l'université. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 383-407). Les Publications du LIRES.

Chapitre 14

La liberté académique dans les établissements collégiaux Enjeux croisés au collégial et à l'université

Annie Desjardins, Université du Québec à Trois-Rivières

Pierre Michaud, Collège Laflèche

Jason Luckerhoff, Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Le présent chapitre traite de la liberté académique au sein des établissements collégiaux québécois. Il s'intéresse plus particulièrement au projet de loi qui concerne la liberté académique dans le milieu universitaire. Cette loi ne tient pas compte des établissements collégiaux, même s'ils relèvent du secteur de l'enseignement supérieur et que le corps enseignant peut, à titre facultatif, effectuer de la recherche. Des entretiens avec 19 personnes participantes issues des milieux collégial, universitaire et gouvernemental ont permis de mettre en lumière quatre conséquences de l'absence des établissements collégiaux dans la Loi sur la liberté académique dans le milieu universitaire (Loi 32) : 1. des capacités variables à gérer les enjeux de la liberté académique, 2. un risque d'auto-censure, 3. un potentiel de délaissement de la recherche et 4. des craintes quant à la reconnaissance du travail académique collégial. Face à cette situation, selon nos analyses, trois options sont envisageables : 1. maintenir le *statu quo*, 2. créer une nouvelle loi visant spécifiquement le

collégial ou 3, inclure les établissements collégiaux dans la Loi 32 par le biais d'un amendement législatif. Selon nous, il est nécessaire de réfléchir à la liberté académique autant à l'université qu'au collégial pour mieux comprendre les enjeux et les défis en enseignement supérieur.

Mots clés

enseignement supérieur; établissements collégiaux; liberté académique; ordre collégial; Projet de loi n° 32

Abstract

This chapter deals with academic freedom in Quebec colleges. It focuses on Bill 32, which deals solely with academic freedom in universities. This bill does not take into account colleges, which are part of the higher education sector and where teaching staff may carry out research on a voluntary basis. Interviews with 19 participants from the college, university and government sectors highlighted four consequences of the absence of colleges from Bill 32, including: 1. varying capacities to manage academic freedom issues, 2. the risk of self-censorship, 3. the potential for research neglect, and 4. fears about the recognition of college academic work. According to our analysis, there are three possible options for dealing with this situation: 1. maintaining the status quo, 2. creating a specific new law for colleges, or 3. including colleges in Bill 32. To better understand the issues and challenges in higher education, we need to reflect on academic freedom at both university and college levels.

Keywords

academic freedom; college order; colleges; higher education; Bill 32

La liberté académique a fait l'objet d'une attention particulière au Québec depuis l'adoption en juin 2022 du Projet de loi n° 32 (PL32; McCann, 2022) sur la liberté en milieu universitaire. L'initiative législative s'inscrit dans la continuité des recommandations émises par le scientifique en chef du Québec Rémi Quirion, qui attestait dans *L'université québécoise du futur* de « la nécessité que l'État produise un document gouvernemental affirmant la reconnaissance de la liberté académique et de l'autonomie institutionnelle afin de protéger la vie de ces valeurs clés dans toutes les sociétés contemporaines » (FRQ, 2021, p. 23). Il y reconnaissait aussi que, parmi les conditions d'accomplissement de la mission des universités,

se trouvent la reconnaissance de la liberté académique, l'autonomie institutionnelle et le financement approprié¹.

C'est dans cette perspective que la Commission Cloutier a reçu le mandat de rédiger une proposition d'orientations gouvernementales sur la liberté académique en milieu universitaire et de déterminer le meilleur véhicule pour la reconnaître². Mais les motivations qui ont incité la ministre Danielle McCann à mandater une commission portant sur la liberté académique en milieu universitaire ne sont pas uniquement inspirées par la recommandation du scientifique en chef. En effet, un certain nombre d'enjeux émanaient de la complexité des contextes sociopolitiques et économiques propres aux trois volets de la mission des universités. Ces enjeux ont également exercé une pression sur les gestionnaires des établissements de l'enseignement supérieur et, au bout du compte, sur le ministère de l'Enseignement supérieur (MES). C'est pour cette raison que s'est ajoutée à la mission la description des situations mettant en cause le concept de liberté académique, l'analyse des enjeux qui y sont associés et la production d'un état des lieux concernant les dispositions existantes dans les universités.

Il importe néanmoins de se demander pour quelle raison ce mandat s'est-il réduit dès le départ au contexte de l'enseignement universitaire. Bien qu'il soit considéré comme la porte d'entrée et une partie constitutive de l'enseignement supérieur, et bien que les membres de son corps enseignant y offrent des activités d'enseignement et que certains y réalisent de la recherche, le réseau collégial³ semble avoir été exclu – ou encore oublié ou ignoré – lors de l'adoption du PL32. Réfléchir sur les enjeux de la liberté académique autant en milieu universitaire qu'en milieu collégial permettra donc de porter un regard plus avisé sur l'enseignement supérieur au Québec.

¹ Il s'agit de la recommandation n° 3. Les considérations qui précèdent cette recommandation sont particulièrement intéressantes puisqu'elles rendent explicites la mission des universités, les attentes sociétales que nous avons envers elles et les rôles qu'elles tiennent au sein de l'écosystème de la connaissance et du maintien d'une démocratie éclairée et pérenne.

² Plus précisément, ce mandat était de « réaffirmer les trois volets de la mission des universités, de déterminer les principes de la liberté académique, de rappeler la responsabilité des universités et des acteurs concernés, dont les membres du personnel et les étudiants, à l'égard de la liberté académique et de faire des recommandations quant au rôle du gouvernement et du [MES] en matière de liberté académique ».

³ Dans cette recherche, nous employons « le collégial » pour désigner les cégeps et les collèges privés subventionnés.

1 Problématique générale

Au Québec, le collège d'enseignement général et professionnel (cégep) est un établissement d'enseignement public ou privé subventionné où est offert le premier niveau de l'enseignement supérieur. Ces programmes mènent, entre autres⁴, au diplôme d'études collégiales (DEC) et sont sanctionnés par un diplôme d'État délivré par le MES. Ce type d'établissement se distingue par l'offre combinée de programmes préuniversitaires, qui préparent la population étudiante à poursuivre des études universitaires, et des programmes techniques, qui l'invite davantage à entrer sur le marché du travail. Certains membres du corps enseignant y mènent des activités de recherche et contribuent ainsi à l'avancement des connaissances.

À ce titre, on compte 59 centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT) ou de pratiques sociales novatrices où l'on réalise de la recherche appliquée. En plus de ces centres, l'écosystème de la recherche au collégial recèle une quarantaine d'unités, sans compter les chercheurs et chercheuses qui poursuivent des travaux financés par des organismes subventionnaires fédéraux, provinciaux ou par l'un ou l'autre des programmes du MES ou encore du ministère de l'Économie, de l'Innovation et de l'Énergie avec, en plus, ceux et celles qui font de la recherche non financée.

Le collégial est juridiquement et politiquement intégré à l'enseignement supérieur au Québec. L'UNESCO, dans une recommandation sur la reconnaissance des études et des titres de l'enseignement supérieur adoptée en 1993, inclut le collégial dans sa définition de l'enseignement supérieur. Mentionnons toutefois que les documents de l'UNESCO sont d'abord rédigés en anglais, puis traduits. Dans ce contexte, certaines personnes sont d'avis que le terme *college* ne correspond pas au collégial québécois, mais plutôt au *community college* et autres établissements offrant des formations *undergraduate* équivalentes aux baccalauréats québécois. D'autres pensent que les recommandations de l'UNESCO sont conçues pour une application internationale tenant compte, de ce fait, de la diversité des systèmes éducatifs dans le monde. En réalité, le texte de l'UNESCO offre non seulement une définition de la dénomination « enseignement supérieur », mais elle précise également ce que l'organisation entend par « établissement d'enseignement supérieur ». Relisons le texte dans sa langue originale :

⁴ Il existe aussi des diplômes d'attestations d'études collégiales (AEC) pour la formation continue, le cheminement Tremplin DEC pour faciliter l'accès aux études collégiales, ainsi que des programmes de perfectionnement et de formation sur mesure répondant aux besoins spécifiques du marché du travail.

“Higher education” means programmes of study, training or training for research at the post-secondary level provided by universities or other educational establishments that are approved as institutions of higher education by the competent state authorities, and/or through recognized accreditation systems [...]. “Institutions of higher education” means universities, other educational establishments, centers and structures of higher education, and centers of research and culture associated with any of the above, public or private, that are approved as such either through recognized accreditation systems or by the competent state authorities (p. 4-5⁵).

Le seul endroit du texte mentionnant une réalité collégiale est l'article 48 de sa version française francophone, qui toutefois ne fait pas référence à un établissement, mais plutôt à une rencontre de délibération entre pairs réunis en « collège » indépendant. Nous ne trouvons aucun indice d'une telle mention dans la version anglaise, et ce, même à l'article 48 : « No member of the academic community should be subject to discipline, including dismissal, except for just and sufficient cause demonstrable before an independent third-party hearing of peers, and/or before an impartial body such as arbitrators or the courts » (p. 15⁶). Ainsi, l'UNESCO préfère faire référence à l'enseignement supérieur, ou à l'enseignement postsecondaire, lorsque la recommandation concerne strictement la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur.

En amont de la mise sur pied de la Commission Cloutier, les débats sur la liberté académique portaient également sur l'ordre collégial. Depuis l'automne 1997, le Canada et le Québec reconnaissent l'ensemble des principes qui sous-tendent l'autonomie des établissements de l'enseignement supérieur ainsi que la liberté académique de ces ordres d'enseignement (UNESCO, 1997). D'ailleurs, le président de la Fédération québécoise des professeures et des professeurs d'université (FQPPU) de l'époque, Roch Denis, saluait énergiquement la contribution de l'UNESCO à cet effet :

⁵ Trad. libre de : « Les termes “enseignement supérieur” désignent les programmes d'études, de formation ou de formation à la recherche au niveau postsecondaire dispensés par des universités ou d'autres établissements d'enseignement agréés en tant qu'établissements d'enseignement supérieur par les autorités compétentes de l'État et/ou par des systèmes d'accréditation reconnus (...). Les termes « établissements d'enseignement supérieur » désignent les universités, les autres établissements d'enseignement, les centres et les structures d'enseignement supérieur, ainsi que les centres de recherche et de culture associés à l'un des établissements susmentionnés, publics ou privés, qui sont agréés en tant que tels par des systèmes d'accréditation reconnus ou par les autorités compétentes de l'État. »

⁶ Trad. libre de : « Aucun membre de la communauté universitaire ne devrait faire l'objet de mesures disciplinaires, y compris le licenciement, sauf pour des motifs justes et suffisants démontrés devant une tierce partie indépendante composée de pairs et/ou devant un organisme impartial tel que des arbitres ou des tribunaux. »

La délégation canadienne à la conférence a joué un rôle très actif en faveur du nouveau texte. Parmi les quelque 180 pays représentés, le Canada, par l'intermédiaire du porte-parole du conseil des ministres de l'Éducation, le ministre de l'Éducation et de la Culture de la Nouvelle-Écosse, Robert Harrison, est apparu comme le principal défenseur de l'adoption de la recommandation. Pour les professeurs d'université, pour les universités elles-mêmes, mais aussi pour les autres catégories d'enseignants des établissements reconnus comme composantes de l'enseignement supérieur — les cégeps, par exemple, au Québec — auxquelles s'adresse aussi le document, la nouvelle de son adoption revêt beaucoup d'importance (Denis, 1997, p. A7).

Dans son article « La liberté académique et le modèle entrepreneurial de l'éducation supérieure », paru en 2019 dans *L'Inconvénient* et repris dans *La Presse*, Michel Seymour souligne que la liberté académique est malmenée autant dans les universités qu'au collégial. Dans leur article « Il faut défendre la liberté académique des universitaires », publié en 2019 dans *Le Devoir*, Louis-Philippe Lampron, Chantal Pouliot, Patrick Provost et Simon Viviers discutent explicitement du collégial lorsqu'ils défendent l'importance des protections institutionnelles visant la liberté académique dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation recommandait en 2021 que la liberté académique soit reconnue pour le collégial et les universités (Couture et Sergerie, 2021). Cela dit, malgré ces reconnaissances antérieures, lorsque la Commission Cloutier a reçu son mandat à l'hiver 2021, l'ordre collégial ne s'y trouvait pas.

Pourtant, des efforts ont été réalisés pour faire valoir la place du collégial dans le PL32. Par exemple, Arnaud Bernadet et Isabelle Arseneau (2021) ont soumis un mémoire à la Commission Cloutier et ont demandé explicitement l'inclusion du collégial, en vain. La Commission Cloutier a elle-même intégré une note infrapaginale (n° 223) à son rapport précisant que les principes abordés et définis pourraient être appliqués aux établissements collégiaux. De surcroît, en conférence de presse, la ministre a reconnu que les établissements collégiaux vivent des préoccupations semblables aux universités en ce qui a trait à la liberté académique :

Il demeure qu'il y a peut-être ce phénomène-là aussi dans les cégeps, on ne le nie pas, et les travaux qu'on va faire au niveau des universités vont probablement inspirer d'autres travaux qui pourraient avoir lieu au niveau des cégeps. Parce qu'encore une fois peut-être que ça ne fait pas l'objet de couverture médiatique à ce moment-ci, mais peut-être qu'il y a des phénomènes comme ça dans les cégeps actuellement (ANQ, 2021).

2 Problématique spécifique

Dans ce chapitre, nous nous intéressons à l'exclusion des établissements collégiaux au Québec du PL32. Nos objectifs sont de mieux comprendre les perspectives des missions des établissements collégiaux qu'entretiennent diverses personnes, ainsi que les façons dont sont vécues et perçues les conséquences de cette exclusion. Nous procédons par la suite à une analyse des différentes avenues législatives envisageables concernant le dossier de la liberté académique au collégial.

3 Méthodologie

Dans le cadre de ce projet, nous mobilisons la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE), une approche inductive qui accorde la priorité aux données (Luckerhoff et Guillemette, 2023). Sans avoir construit un cadre théorique préalable, nous avons animé des entretiens afin de mieux comprendre la manière dont est vécue la situation par différentes personnes œuvrant tant au collégial qu'à l'université et au gouvernement du Québec, ainsi que par des membres de la Commission Cloutier. Nous avons animé 19 entretiens avec des membres du corps professoral des ordres collégial et universitaire, ainsi qu'avec des professionnels d'établissements collégiaux (conseillers pédagogiques et conseillers à la recherche). De plus, nous nous sommes appuyés sur la documentation, notamment sur les 41 mémoires soumis à la Commission Cloutier et sur quatre conventions collectives syndicales en cours dans des cégeps et des collèges en 2021. Nous avons également tenu compte de 40 entretiens individuels et de deux entretiens de groupe animés dans le cadre d'une autre démarche portant sur l'avenir du collégial au Canada et que nous avons analysés à titre de données secondaires (Lapointe et al., 2023).

4 Résultats

4.1 La mission des établissements collégiaux du Québec selon les acteurs et actrices rencontrés

L'exclusion du collégial du PL32 révèle des tensions quant à sa place et à ses rôles au sein du paysage de l'enseignement supérieur québécois. Notre analyse, basée sur des entretiens menés auprès de diverses personnes évoluant dans les milieux universitaire, collégial et gouvernemental, met en lumière trois perspectives distinctes se portant sur les établissements collégiaux. Ces perspectives éclairent la manière dont sont perçues et vécues les conséquences de cette exclusion.

4.1.1 Première perspective – *L'ordre collégial, une création québécoise unique*

Cette première perspective considère les établissements collégiaux du Québec comme des institutions uniques ayant une identité propre au sein du système éducatif et dont l'existence donne lieu à des implications spécifiques en ce qui a trait à la liberté académique. Cette perspective, soutenue par des personnes participantes à notre étude, met l'accent sur les caractéristiques propres au modèle collégial et à sa mission principale d'enseignement, tout en reconnaissant l'importance d'y concevoir la liberté académique en tenant compte d'un contexte distinct de celui des universités. Les établissements collégiaux, créés en 1967 dans la foulée de la Révolution tranquille, représentent une innovation éducative propre au Québec (Bérubé, 2019). Conçus pour démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur, ils offrent à la fois des programmes préuniversitaires et techniques (Dassylva, 2008). Cette structure unique, sans équivalent ailleurs en Amérique du Nord, a permis d'augmenter significativement le taux de scolarisation de la population québécoise (Gaudreault, 2024).

Bien que de la recherche soit menée par des membres du corps enseignant et du personnel de recherche depuis la création des établissements collégiaux en 1967 (Piché *et al.*, 2011), elle ne figure pas dans la liste de leurs tâches. Les personnes qui défendent cette perspective considèrent que l'absence des établissements collégiaux du PL32 reflète cette identité distincte en s'appuyant sur le fait que les membres du corps enseignant des établissements collégiaux sont principalement embauchés pour enseigner, sur une base disciplinaire, et non pour faire de la recherche. Dans ce contexte, la liberté académique est considérée en principe comme importante, mais dans un cadre différent de celui des universités. Cette perspective souligne l'importance de maintenir l'identité unique des établissements collégiaux plutôt que de chercher à les aligner sur le modèle universitaire, comme l'exprime un participant : « *On a un modèle super intéressant des cégeps, conservons-le.* » Certaines personnes à qui nous avons parlé suggèrent que la liberté académique au sein des cégeps et des collèges subventionnés devrait être conçue et appliquée d'une manière qui tienne compte de leur nature hybride, à mi-chemin entre l'enseignement secondaire et universitaire, et de la priorisation de la formation et de la préparation de la population étudiante aux études supérieures ou à l'entrée sur le marché du travail.

Certaines personnes ayant pris part à l'étude ont souligné l'importance cruciale des établissements collégiaux dans le développement de l'esprit

critique de la population étudiante. Elles ont mis en évidence le rôle fondamental que joue cette étape intermédiaire entre le secondaire et l'université dans la formation intellectuelle des jeunes du Québec. Ces personnes ont notamment fait remarquer que des membres de la population étudiante n'ayant pas bénéficié d'établissements collégiaux, comme ceux et celles des autres provinces canadiennes ou de certains anglophones du Québec, semblent éprouver plus de difficultés à contextualiser l'information en arrivant à l'université, ce qu'une professeure œuvrant au sein d'une université anglophone explique ainsi :

J'ai deux types de publics devant moi : c'est-à-dire ceux qui ont fait le cégep, qui ont eu une sorte d'espace de transition où l'esprit critique s'est mis en développement et ceux qui arrivent directement d'un espace plus protégé, l'école secondaire et qui basculent soudainement dans un monde où on leur dit "On va parler de tout de manière décomplexée", alors que deux semaines avant, ils étaient souvent dans des foyers très protecteurs. Donc, pour moi, pour mon enseignement à l'université, le passage par le Cégep, sur le plan de la maturité intellectuelle ça change tout pour les étudiants qui vont ensuite à l'université.

Cette réalité est également documentée par Arseneau et Bernadet (2021), qui proposaient dans leur mémoire soumis à la Commission Cloutier d'inclure le collégial dans leurs discussions :

Avec les cégeps, le Québec dispose d'un outil incomparable par rapport à bien d'autres provinces, comme nous en avons convenu par ailleurs des échanges tenus avec nos homologues de l'Université d'Ottawa au moment où éclatait l'affaire Lieutenant-Duval. En termes d'âge, de maturité émotionnelle, d'avancement et de maîtrise des connaissances, au moment où ils accèdent aux universités, le public ontarien et le public québécois diffèrent sensiblement (p. 6).

4.1.2 Deuxième perspective – Les établissements collégiaux en développement vers un rapprochement de l'ordre universitaire

La seconde perspective concernant les établissements collégiaux au Québec et leur relation à la liberté académique envisage une évolution du système collégial vers un modèle plus proche de l'université. Cette perspective considère l'exclusion des établissements collégiaux du PL32 comme une occasion manquée de rapprocher les systèmes collégial et universitaire. Des personnes à qui nous avons parlé ont souligné que le projet des cégeps est en constante évolution, reflétant ainsi un processus de maturation institutionnelle qui n'est pas encore pleinement abouti, comme l'exprime un participant :

Les enseignants au collégial avaient la même convention qu'au primaire et au secondaire, avec les mêmes échelons. Ça a changé avec le temps, les conventions ont évolué différemment. Les enseignants au collégial ont commencé à faire [de

plus en plus] de recherche et se sont rapprochés des universités. Comme les gens qui enseignent au collégial ont besoin de maîtrises et de doctorats, cela les amène dans un autre espace. On est rendu où on est, avec un bassin de gens au collégial qui revendique fortement une reconnaissance semblable aux universitaires. Tout ça chemine.

L'évolution qui nous a été décrite se manifeste notamment par l'importance croissante accordée à la recherche au sein des établissements collégiaux. Un tournant significatif dans cette trajectoire a été marqué, en 1993, avec la reconnaissance formelle de la fonction de recherche dans la mission des établissements collégiaux. Le Projet de loi n°44 (1993) a officiellement établi les établissements collégiaux comme des établissements d'enseignement supérieur, stipulant que leur mission inclut « la recherche appliquée et le transfert de connaissances ainsi que les services à la collectivité » (p. 5). Cette reconnaissance légale a été accompagnée par l'allocation de fonds dédiés à la recherche collégiale, contribuant ainsi à son développement et à sa légitimation (Lapostolle, 2021). Cette perspective conçoit donc le collégial comme faisant l'objet de transformations certes lente, mais témoignant d'une présence de plus en plus affirmée de la recherche (Desautels et Giguère, 2013). Un participant à notre étude exprime cette idée :

Plus il y aura de la recherche au collégial, plus la question de la liberté académique deviendra omniprésente; plus il y aura un grand nombre d'enseignants qui feront de la recherche, plus une partie de leur tâche sera attribuée à la recherche. Alors, la question de l'espace qu'ils ont, de l'autonomie, des libertés et du lien par rapport à la Loi sur la liberté académique en milieu universitaire se posera.

4.1.3 Troisième perspective : les établissements collégiaux, plus près de l'école secondaire

L'analyse des entretiens menés dans le cadre de cette étude révèle une troisième perspective concernant la nature et les rôles des établissements collégiaux dans le système éducatif québécois. Cette perspective, exprimée par des personnes qui ont pris part à l'étude, positionne le collégial comme une extension de l'enseignement secondaire plutôt que comme une entité distincte ou un ordre en voie de rapprochement de l'université. Il est important de préciser que cette perspective émane notamment du discours de membres du corps enseignant au collégial qui affirment enseigner dans le secteur technique. Nous avons remarqué des différences marquées entre la façon des enseignants du secteur préuniversitaire et ceux du secteur technique. Notre analyse montre que cette conceptualisation présente des incidences importantes sur la perception de la liberté académique dans le contexte collégial.

Cette perspective s'articule autour de plusieurs arguments. Les personnes qui y adhèrent estiment que le collégial adopte souvent une approche pédagogique plus encadrée, similaire à celle du secondaire, ordre d'enseignement auquel le ministère impose un cadre et des orientations pour chacune des disciplines enseignées. De même, une Commission d'évaluation de l'enseignement collégial évalue les établissements collégiaux de manière récurrente. Par ailleurs, des personnes ayant participé à notre étude soutiennent que les établissements collégiaux mettent l'accent sur l'acquisition de connaissances de base et sur le développement de compétences pratiques, plutôt que sur la production de nouvelles connaissances, ce qui les rapproche davantage de l'ordre secondaire que de l'ordre universitaire. Cette perspective semble influencer la perception de l'importance et de l'applicabilité de la liberté académique au collégial. Certaines ont par ailleurs souligné que les programmes collégiaux sont souvent plus standardisés et moins axés sur la recherche, ce qui réduirait le besoin perçu de protections relatives à la liberté académique. Un participant se demande à ce sujet : « *Pourquoi aller régler un problème qui n'existe pas?* » Selon cette perspective, les membres du corps enseignant du collégial sont principalement considérés comme des personnes transmettant des connaissances plutôt que comme des chercheuses et des chercheurs, ce qui limite la nécessité perçue de protéger la liberté académique.

Les personnes exprimant cette perspective estiment que les sujets traités dans les établissements collégiaux sont généralement moins controversés ou politiquement sensibles que ceux qu'on aborde à l'université, ce qui réduit le besoin perçu de protections spécifiques à la liberté académique. Un participant impliqué dans la mise en place de la Commission Cloutier et de la définition de son mandat exprime ainsi cette vision des choses : « *On ne s'est même pas posé la question [à savoir si nous devrions inclure le collégial]. La liberté académique, c'est quelque chose qui touche les universités.* » C'est en ce sens que des personnes participantes à notre étude considèrent avoir été « ignorées » plutôt qu'« exclues » de la démarche menant au PL32.

4.2 Observation des conséquences de l'absence du réseau collégial dans la Loi sur la liberté académique dans le milieu universitaire

La section précédente nous a permis de mettre en lumière différentes perspectives concernant la place des établissements collégiaux dans le système éducatif québécois. Les prochaines sections présentent, en tenant en compte de ces différentes conceptions, les conséquences perçues par les personnes participantes à cette étude au sujet de l'absence du collégial dans

la législation. Il y sera question des capacités variables des établissements collégiaux à faire face aux enjeux associés à la liberté académique, des risques d'autocensure en recherche et en enseignement, du risque de délaissement de la recherche, ainsi que du risque associé au manque de reconnaissance de la recherche au collégial.

4.2.1 Les capacités variables des établissements collégiaux québécois à faire face aux enjeux associées à la liberté académique

Selon certaines personnes ayant participé aux entretiens, l'absence de l'ordre collégial au sein du cadre législatif québécois met en lumière le caractère varié de la reconnaissance et des applications de la liberté académique au collégial. Cette préoccupation était d'ailleurs énoncée par plusieurs membres du corps professoral du milieu universitaire avant l'adoption du PL32 : « [C]ertaines conventions collectives n'offrent aucune protection de la liberté académique alors que dans d'autres, les mécanismes de règlements des litiges sont déficients (procédure de grief inapplicable aux étudiants, nécessité de prise de décision de l'employeur, gestion au bon vouloir de la direction, Déclaration, Énoncé, etc.) » (Niyubahwe et Pouliot, 2022, n. p.). Ce passage reflète la situation actuelle des établissements collégiaux.

À ce jour, les membres du corps enseignant de ces établissements auxquels nous nous sommes adressés expliquent bénéficier de la protection offerte par les syndicats affiliés à la Fédération nationale des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN) et à la Fédération de l'enseignement collégial (FEC-CSQ). En effet, depuis 2020, ces syndicats ont inclus des annexes spécifiques sur la liberté académique à leurs conventions collectives⁷, ce qui constitue un premier rempart selon ces personnes. Ces annexes stipulent que

[t]oute enseignante et tout enseignant bénéficie des libertés d'enseignement, de recherche et d'expression inhérentes à son rôle et ses responsabilités au sein d'une institution d'enseignement supérieur de caractère public [et que] ses droits ne peuvent être affectés par le collège pourvu que ces libertés soient exercées dans le respect de ses obligations vis-à-vis celui-ci (FNEEQ-CSN, 2023, p. 396; FEC-CSQ, 2023, p. 354).

De plus, tous les établissements de l'ordre collégial reconnus par les organismes subventionnaires fédéraux et provinciaux⁸ coordonnant les activités

⁷ Il s'agit de l'Annexe 5 pour la FNEEQ-CSN et de l'Annexe 10 pour la FEC-CSQ.

⁸ Nous parlons ici de 54 cégeps et collèges, instituts et écoles nationales de niveau collégial où l'application de l'EPTC2 et la reconnaissance de la liberté académique dès le chap. 1 (p. 4) est explicite.

d'un comité d'éthique de la recherche institutionnelle doivent suivre les principes, au niveau fédéral, de l'*Énoncé de politique des trois conseils* souvent désigné par l'appellation EPTC 2 (GÉR, 2022) et, au niveau provincial, de la *Politique de la gestion responsable en recherche* du Fonds de recherche du Québec (FRQ, 2022). Ces deux documents mentionnent explicitement l'importance de la liberté académique pour les chercheurs et chercheuses des établissements collégiaux.

Cependant, des personnes participantes à l'étude ont souligné que l'exclusion de l'ordre collégial de la Loi sur la liberté académique dans le milieu universitaire (Loi 32) crée un sentiment d'inégalité et de frustration au sein de son corps enseignant. Malgré les protections qu'offrent certaines conventions collectives, l'absence d'une loi provinciale uniforme fait en sorte que les protections peuvent varier en termes de portée et d'application. Par exemple, la convention collective de la Fédération du personnel professionnel des collèges (FPPC-CSQ) ne mentionne pas la liberté académique. Cette dernière compte 38 syndicats présents dans toutes les régions du Québec et représente une diversité de corps d'emploi, y compris les chercheurs et chercheuses à temps plein, les psychologues, les conseillers pédagogiques et les conseillers en communication. Cette absence de protection étatique au collégial soulève des préoccupations particulières chez les personnes qui mènent des recherches à temps plein sans enseigner, car elles se trouvent dans une situation où leur liberté académique n'est pas formellement garantie par leur convention collective⁹. D'autre part, l'analyse des conventions collectives du Syndicat de professionnelles et professionnels du gouvernement du Québec (SPGQ-CSQ) et de la Fédération du personnel de soutien de l'enseignement supérieur (FPSES-CSQ) constate une absence de dispositions explicites concernant la liberté académique. Cette omission soulève des questions importantes quant à la protection de la liberté d'expression des employés représentés par ces organisations.

Selon un sondage mené par la FEC-CSQ (Avignon, 2024)¹⁰ regroupant les données fournies par 577 personnes issues du collégial, plus d'une sur trois (38 %) considère ne pas savoir si les dispositions actuelles de

⁹ Nous aborderons cette conséquence de l'exclusion des établissements collégiaux de la Loi 32 plus en détails à la section 4.2.2.

¹⁰ La FEC a mené un sondage dans le secteur collégial en adaptant les questions initialement formulées par la Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire. Les travaux de cette dernière ont été publiés sous le titre *Reconnaître, protéger et promouvoir la liberté universitaire*, document plus connu sous l'appellation Rapport Cloutier.

protection de la liberté académique sont adéquates, alors qu'environ le tiers (34 %) les considère inadéquates. Un peu plus de deux sur cinq (43 %) considèrent que les dispositions de protection de la liberté académique devraient relever et de leurs établissements et d'une loi, en plus des dispositions actuelles de la convention collective. De plus, 59 % considèrent ne pas savoir si les mécanismes actuels de résolution des litiges impliquant la liberté académique sont adéquats, plus du quart des personnes questionnées (28 %) les considérant quant à elles inadéquats. Selon nous, ces données attestent de la présence d'incertitude et d'insatisfaction au sein de la communauté collégiale concernant les protections de la liberté académique actuellement en vigueur.

La Loi 32 oblige chaque université à adopter et à mettre en œuvre une politique sur la liberté académique, à constituer un comité pour surveiller l'application de cette politique, à nommer un responsable et à rendre des comptes, ce qui n'est pas explicitement requis par l'annexe des conventions collectives du collégial. En revanche, cet ordre ne bénéficiant pas de cette obligation légale, des approches variées sont adoptées, souvent de manière volontaire. Nos données permettent de constater que l'affaire Lieutenant-Duval a interpellé des établissements collégiaux, qui ont ainsi entamé assez rapidement des démarches pour faire face aux enjeux entraînés par la protection de la liberté académique, d'autant plus qu'ils émergent publiquement depuis quelques années. L'article de Seymour (2019) publié dans *L'Inconvénient* recense quelques dérives en la matière au collégial :

La direction du cégep Lionel-Groulx a sévi en 2012 contre onze professeur-e-s qui avaient exprimé dans les journaux leur désaccord avec la direction du collège. Au cégep d'Alma, en mars 2015, deux professeurs ont été suspendus pour avoir pris la parole en dénonçant certains agissements de la part de la direction du collège. Au collège de Rosemont, six professeur-e-s ont été suspendus sans solde pour une durée de cinq jours au printemps 2015 pour avoir fait respecter le vote de grève qui avait été pris quelques jours plus tôt lors d'une assemblée générale. Les professeur-e-s au collège Jean-de-Brébeuf se voient pour leur part interdire de mettre en ligne sur les réseaux sociaux leurs positions en matière de religion et de politique (n. p.).

Seymour (2019) affirme que les décisions des personnes dirigeantes d'établissements sont souvent influencées par des impératifs entrepreneuriaux, et ce, malgré un cadre législatif qui devrait s'imposer, que l'on parle des conventions collectives ou des recommandations de l'UNESCO.

Devant ces quelques situations problématiques, et avant même la publication du rapport de la Commission Cloutier, le Cégep Garneau a choisi de lancer une vaste consultation sur l'enseignement des sujets sensibles

auprès de sa population étudiante et des membres de son personnel; par suite de cet exercice, il s'est doté d'une politique institutionnelle de la recherche en 2023. Le Collège de Bois-de-Boulogne a quant à lui adopté un énoncé institutionnel sur l'exercice de la liberté académique en décembre 2022; ce document précise les grands principes de la liberté académique et les conditions de son exercice. Le Cégep de Sainte-Foy a élaboré un énoncé sur la liberté de traiter de sujets susceptibles de choquer en contexte d'enseignement supérieur qui a été adopté par sa commission des études en janvier 2024. Ces démarches ont donné lieu à des journées pédagogiques et à des cafés-discussions auxquels ont participé des membres du corps enseignant et de la population étudiante.

L'ensemble des établissements collégiaux n'ont pas adopté de telles déclarations ou organisé de telles activités, ce qui peut créer un environnement où la liberté académique est perçue comme moins prioritaire ou comme un thème en filigrane des missions de certains établissements. Ce constat se reflète d'ailleurs dans le sondage de la FEC-CSQ, qui montre que la majorité des personnes répondantes (81 %) considèrent que les établissements d'enseignement devraient être encouragés à organiser des conférences, des séances d'information et des formations sur la liberté académique destinées à leurs personnels. La majorité des personnes y ayant répondu (64 %) affirme ne pas savoir s'il existe un mécanisme de réception et de traitement des plaintes concernant les atteintes à la liberté académique au sein de leur établissement. Parmi les personnes ayant participé à notre étude, certaines ont affirmé que cette situation leur donne l'impression que les risques d'autocensure parmi les membres du corps enseignant sont plus élevés. Nous abordons ce thème dans la prochaine section.

4.2.2 *Le risque d'autocensure*

4.2.2.1 En recherche

La recherche au collégial n'est pas une activité obligatoire et elle est souvent (mais pas toujours) de nature partenariale¹¹, ce qui peut rendre le corps enseignant vulnérable à l'autocensure. Des personnes ayant participé à notre étude ont souligné que cette vulnérabilité découle de plusieurs facteurs inhérents à des recherches menées en collaboration avec des partenaires externes (entreprises, gouvernements ou organismes communautaires) et

¹¹La recherche au collégial prend plusieurs formes. Elle est fondamentale ou appliquée et elle peut se faire dans le cadre de partenariats, parfois interétablissements, interordres ou en impliquant des partenaires externes au milieu de l'éducation.

susceptibles d'influencer les sujets de recherche. Certaines ont souligné que la dynamique partenariale accroît la pression de se conformer aux attentes des partenaires ayant un pouvoir financier. De fait, notre analyse révèle que des membres du corps enseignant au collégial peuvent être enclins à pratiquer l'autocensure afin d'éviter des conflits ou des sanctions potentielles, limitant ainsi leur capacité à explorer librement leurs questions de recherche.

Ce risque serait plus marqué chez les chercheurs et chercheuses des CCTT qui font de la recherche à temps plein sans enseigner. Les trois catégories d'emploi au collégial, en plus des cadres, sont : le personnel enseignant, le personnel professionnel et le personnel de soutien. Jusqu'à tout récemment, les personnes menant des recherches à temps plein au collégial n'avaient aucun corps d'emploi spécifique désigné dans les conventions collectives; aussi étaient-elles classées dans la catégorie du personnel professionnel sous le titre « conseillers et conseillères pédagogiques », bien qu'il existe des bureaux de la recherche dans certains établissements collégiaux et que le ministère finance les activités de gestion de la recherche. Une participante à notre étude nous a signalé que la convention en vigueur dans son établissement introduit quatre nouveaux corps d'emploi dédiés au personnel de recherche : chercheur·euse principal·e, chercheur·euse, conseiller·e en aide technique et accompagnement et auxiliaire de recherche. Cette initiative est généralement bien accueillie par les personnes ayant pris part à notre recherche, et ce, bien qu'aucune annexe visant spécifiquement à protéger leur liberté académique ne soit actuellement en préparation. En conséquence, bien que les chercheurs et chercheuses au collégial soient reconnus comme une catégorie distincte, elles et ils ne bénéficient d'aucune protection explicite en matière de liberté académique. C'est dans ce contexte que des personnes ayant participé à notre étude ont exprimé leur déception face à l'absence du réseau collégial au sein de la Loi 32.

Un constat émerge des témoignages de personnes évoluant dans l'ordre collégial engagées dans des activités de recherche sans partenaire externe. Ces personnes, qui conduisent des travaux principalement motivés par l'intérêt que propose la recherche et leur passion pour leur domaine d'études, rapportent un sentiment prononcé de liberté dans la réalisation de ces activités. Cette perception semble étroitement liée à la nature non obligatoire de ces travaux au collégial. À la différence de leurs homologues universitaires, pour qui la recherche est souvent une composante essentielle de leur progression de carrière et de l'évaluation de leur travail, ces chercheurs et chercheuses du collégial ne perçoivent pas leurs activités de recherche

comme un facteur déterminant pour leur avancement professionnel ou leur promotion. Cette absence de pression institutionnelle semble contribuer à créer un environnement où ils et elles se sentent plus libres d'explorer des sujets de leur choix, sans devoir faire face aux contraintes habituellement associées aux impératifs de publication ou aux orientations stratégiques des institutions. De plus, il est possible pour certaines de ces personnes de contribuer à l'avancement de la connaissance sans devoir chercher du financement de recherche ou se plier à un calendrier de publication, comme c'est le cas dans le milieu universitaire. Cela dit, éventuellement, l'établissement de la pertinence de leurs travaux devra passer par le même processus d'évaluation par les pairs qu'au niveau universitaire s'ils souhaitent les publier dans des revues reconnues.

Les membres du personnel enseignant de l'ordre collégial avec lesquels nous nous sommes entretenus ont expliqué être exposés à moins d'incitatifs institutionnels les invitant à se lancer dans des projets de recherche que leurs homologues de l'ordre universitaire. Toutefois, selon ces personnes, les ressources, les infrastructures et le soutien nécessaires pour mener des recherches peuvent se montrer insuffisants ou moins accessibles. Au collégial, le corps enseignant est embauché sur la base de la maîtrise disciplinaire, la recherche demeurant une possibilité et non une obligation. Cela signifie que les membres de ce personnel doivent le plus souvent consacrer la majorité de leur temps à la préparation des cours, à l'enseignement et à l'évaluation, tâches qui laissent peu de temps pour la recherche¹².

Des personnes participantes ont souligné que l'absence d'une protection légale de la liberté académique au collégial tend à leur donner une raison supplémentaire de ne pas s'investir dans la recherche. Ils et elles affirment que l'absence du réseau collégial au sein de la Loi 32 nuit à leur crédibilité sur le plan de la production et de la diffusion de connaissances. Selon nos analyses, ce risque est important puisque la recherche au collégial, qu'elle se déroule dans les cégeps ou dans les collèges privés subventionnés, génère de nombreuses retombées positives pour le Québec. En plus d'enrichir l'enseignement en intégrant des pratiques innovantes et des connaissances scientifiques récentes, elles offrent à la communauté étudiante

¹² Par ailleurs, au niveau collégial, la recherche subventionnée libère adéquatement les chercheurs et chercheuses des obligations d'enseignement. Des organismes subventionnaires fédéraux, provinciaux ou des programmes ministériels comme le PARÉA (Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage) peuvent dégager les membres des équipes de recherche jusqu'à 60 % du temps d'enseignement durant trois ans. Dans certaines situations, c'est un dégageement de 80 % du temps d'enseignement en vue de la réalisation de travaux de recherche qui est offert.

l'occasion de développer des compétences en recherche, tout en stimulant la curiosité et la prise de risques, ce qui constitue une préparation de choix pour les études universitaires et une carrière en recherche. En outre, la recherche offre au corps enseignant une stimulation intellectuelle et une occasion de perfectionnement professionnel, en plus de favoriser l'échange de connaissances et l'amélioration des pratiques pédagogiques. Elle encourage également le réseautage et la collaboration au sein du réseau collégial et au-delà. Au niveau des établissements, la recherche contribue à attirer et à retenir des talents, tout en faisant la promotion d'une culture d'innovation dans un contexte où la rigueur et l'esprit critique sont valorisés. Enfin, pour la société en général, la recherche au collégial contribue au développement scientifique, économique, culturel et social, tout en répondant aux besoins régionaux, nationaux et internationaux, en plus de démocratiser l'accès au savoir et de préparer une relève universitaire curieuse et éclairée.

4.2.2.2 En enseignement

Nos entretiens ont mis en lumière le fait qu'au collégial, le corps enseignant est confronté à des situations similaires à celles que vivent les universitaires en salle de classe : refus de certains membres de la population étudiante de fréquenter tel corpus ou telle œuvre – le roman *Putain* de Nelly Arcan par exemple – ou encore d'assister à des cours qui abordent l'histoire de l'esclavage des Noirs, ce qui exacerbe par ailleurs la confusion autour des raisons de l'absence de l'ordre collégial au sein de la Loi 32. Parmi les personnes ayant répondu au sondage de la FEC-CSQ (2024), le tiers (33 %) considère la population étudiante comme une source de limitation de la liberté académique en ce qui a trait à l'enseignement, alors qu'un peu plus du quart (27 %) voient les directions d'établissements comme *source de limitation*, ces termes désignant le ou les groupes qui restreignent ou contraignent la liberté académique des membres du corps enseignant dans l'exercice de leurs fonctions.

Nos entretiens mettent également en lumière le fait que le corps enseignant à temps partiel ou employé à la charge de cours se sent plus vulnérable face à l'autocensure. Les membres du corps enseignant à temps partiel sont souvent employés de manière intermittente (Rességuier, 2024), ce qui les place dans une situation de dépendance et de grande précarité face aux administrations. Leur emploi n'étant pas assuré d'une session à l'autre, ils peuvent devenir la cible de représailles, ce qui entraînerait la pratique d'une autocensure préventive selon certaines personnes ayant participé à notre étude. Certaines ont d'ailleurs affirmé qu'elles se sentiraient

mieux protégées si le collégial avaient été inclus dans le PL32. Le sondage de la FEC-CSQ (2024) révèle que 49 % des 500 personnes répondantes ont révélé s'être autocensurées dans les cinq dernières années en s'abstenant d'enseigner un sujet en particulier.

4.2.3 La crainte d'un manque de reconnaissance

Des membres du personnel enseignant de l'ordre collégial ont aussi exprimé des inquiétudes quant à la reconnaissance de leurs travaux de recherche par leurs homologues universitaires. L'une des principales préoccupations liées à l'absence du réseau collégial au sein de la Loi 32 est à l'effet que les chercheurs et chercheuses universitaires pourraient ne pas citer les recherches menées au niveau collégial parce qu'elles estimeraient que des travaux réalisés par des personnes qui ne jouissent pas d'une grande liberté académique pourraient être considérés de moins grande valeur. Les personnes concernées craignent également que l'absence d'une pleine reconnaissance de leur liberté académique nuise à leur candidature à des projets de recherche au sein d'équipes interordres. En effet, une direction pourrait-elle leur reprocher des propos tenus dans les médias, lors d'un événement scientifique ou dans une publication? Selon ces personnes, les disparités dans la manière dont les recherches réalisées dans les établissements collégiaux sont perçues et valorisées par la communauté académique plus large ne feront qu'augmenter.

L'absence de l'ordre collégial au sein de la Loi 32 donne l'impression au personnel enseignant que leurs recherches seront encore plus difficiles à faire reconnaître. De plus, cette absence alimente la fausse perception qui existe au sujet de la pleine appartenance de l'ordre collégial à l'enseignement supérieur. Comme l'indique la FEC-CSQ, il existe un besoin urgent de clarifier la situation dans le réseau collégial en matière de liberté académique. Son président, Youri Blanchet, souligne à cet égard : « La liberté académique reste un sujet brûlant d'actualité dans nos milieux de travail bien que l'on n'en entende relativement peu parler publiquement » (FEC-CSQ, 2024, § 2).

4.3 Les différentes options à envisager

La prochaine section de ce chapitre examinera différentes voies législatives possibles pour gérer la liberté académique au collégial, suivie d'une analyse de ces dernières. Il ressort des propos recueillis lors des entretiens que nous avons animés trois principales voies à explorer : maintenir le *statu quo*; créer

une nouvelle loi spécifique pour le collégial ou inclure le réseau collégial dans la Loi 32. L'analyse des entretiens révèle des liens intéressants entre les trois perspectives décrites plus haut chapitre et les options proposées pour gérer la liberté académique dans le contexte collégial québécois.

4.3.1 *Créer une loi spécifique pour le réseau collégial*

Certaines personnes ayant pris part à l'étude ont exprimé le besoin d'une législation adaptée à la situation des établissements collégiaux. La première perspective, qui considère les établissements collégiaux comme une création québécoise unique, trouve un écho dans cette option. De ces personnes, certaines ont exprimé que cette perspective insiste sur la spécificité du modèle des établissements collégiaux et sur leur identité propre au sein du système éducatif québécois. Cette perspective reconnaît l'importance de la liberté académique tout en la situant dans un cadre différent de celui au sein duquel évoluent les universités.

4.3.2 *Inclure le réseau collégial dans la Loi 32*

D'autres répondants et répondantes ont plaidé pour l'inclusion de l'ordre collégial dans la Loi 32, ce qui impliquerait une révision de la législation. Une enseignante-chercheuse a souligné à ce sujet : « *Exclure les cégeps de la Loi 32, c'est nier l'importance croissante de la recherche dans nos institutions. Nous avons besoin de la même protection que les universitaires pour mener à bien nos travaux.* » Selon des personnes interrogées, en incluant les établissements dans cette loi, le gouvernement enverrait un message fort sur l'importance de la liberté académique aux deux ordres de l'enseignement supérieur. Selon un juriste consulté, cette démarche représenterait une transformation majeure, voire une révolution, dans le contexte du droit du travail québécois.

Actuellement, le personnel enseignant des établissements collégiaux est soumis à un régime juridique qui le rapproche davantage des fonctionnaires de l'État, ce qui implique une obligation de loyauté envers l'employeur. Même si c'est également le cas en partie à l'université, la reconnaissance de la liberté académique y fait néanmoins partie de l'identité professionnelle. Dans la même veine, les personnes participantes à notre recherche ont également soulevé la question de la collégialité, un concept étroitement lié à la liberté académique (Gagnon, 2015). Comme l'explique une personne juriste interrogée dans le cadre de notre étude, la collégialité va bien au-delà de la simple convivialité entre collègues : elle représente un fonctionnement

démocratique de l'institution en plaçant le corps professoral au cœur du processus décisionnel. Renforcer la collégialité au niveau collégial représenterait une transformation importante selon des personnes à qui nous avons parlé, non seulement pour le statut et le rôle du corps enseignant, mais aussi pour la législation, la structure, la gouvernance et la culture même des institutions collégiales.

Selon nos analyses, la deuxième perspective, qui envisage les établissements collégiaux comme des entités évoluant vers un rapprochement avec l'ordre universitaire – ce que suggère explicitement la recommandation de l'UNESCO citée plus haut –, s'aligne naturellement avec l'option d'inclure les établissements collégiaux dans la Loi 32. Cette perspective reconnaît l'importance croissante de la recherche dans les établissements collégiaux et l'évolution de leur mission depuis leur création. L'inclusion de ces derniers dans la Loi 32 s'accorderait avec cette vision du développement institutionnel au collégial. Elle offrirait en outre une protection de la liberté académique en reconnaissant explicitement les droits du personnel enseignant, au même titre que ceux de leurs homologues universitaires. Cette option serait davantage conforme aux missions de l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne le déploiement de la recherche et l'importance accordée à la liberté académique.

4.3.3 *Maintenir le statu quo*

Par ailleurs, certaines personnes participantes ont exprimé une préférence pour le maintien du *statu quo*, ce qui signifie que les établissements collégiaux continueraient à fonctionner sous la législation actuelles et dans un cadre normatif où la reconnaissance de la liberté académique provient de plusieurs sources et s'opérationnalise localement. Selon elles, le *statu quo* législatif pourrait s'accompagner de la possibilité de poursuivre le travail par le biais de la négociation des conventions collectives en vue d'obtenir l'équivalent d'une partie de ce qui a été codifié dans la Loi 32. C'était d'ailleurs le cas de certaines universités avant l'adoption du PL32 : la convention collective du corps professoral mentionnait la liberté académique.

La troisième perspective, qui envisage les établissements collégiaux comme une extension de l'enseignement secondaire, s'accorde avec l'option de maintenir un *statu quo*. Cette perspective, en mettant l'accent sur l'encadrement pédagogique et la standardisation des programmes au collégial, justifie le maintien de la législation actuelle, sans modification majeure. Les personnes partisans de cette approche soutiennent que la parenté entre les

modèles collégial et secondaire justifie le maintien de pratiques similaires à celles qui se pratiquent au sein des universités en ce qui a trait à la protection de la liberté académique.

L'exemple du personnel enseignant œuvrant au sein des programmes techniques a été régulièrement évoqué. Selon les personnes ayant pris part à notre étude, ces programmes sont souvent structurés autour de compétences précises à développer, ce qui laisse peu de place à l'interprétation ou à la controverse. Cette perspective est partagée par des membres du corps enseignant collégial qui considèrent que leur rôle principal est de transmettre des savoir-faire pratiques plutôt que de s'engager dans des débats académiques. Pour elles, il ne s'agit pas de préoccupations quotidiennes.

Conclusion

Cette étude sur la liberté académique et l'absence de l'ordre collégial au sein de la Loi 32 révèle la complexité et les enjeux importants liés à sa place dans le paysage de l'enseignement supérieur québécois. Notre analyse met en lumière trois perspectives distinctes s'exprimant au sujet du rôle et de l'identité des établissements collégiaux, allant d'établissements uniques à mi-chemin entre le secondaire et l'université, à des entités en voie de rapprochement avec l'ordre universitaire, jusqu'à des extensions de l'enseignement secondaire. Nos analyses ont montré que les différentes perspectives identifiées ont des incidences, non seulement sur la façon dont on perçoit la liberté académique propre à l'ordre collégial, mais aussi sur la façon dont on évalue ses conséquences et les options envisagées pour son avenir. Les conséquences perçues comprennent les capacités variables des établissements collégiaux face aux enjeux de la liberté académique, un risque accru d'autocensure en recherche et en enseignement, un potentiel de délaissement de la recherche, de même que des craintes quant à la reconnaissance du travail académique effectué au collégial.

Face à cette situation, trois options principales ont été explorées : maintenir le *statu quo*, créer une nouvelle loi spécifique pour le collégial ou modifier la Loi 32 pour y inclure les établissements collégiaux. Une telle réflexion sur la liberté académique au collégial doit nécessairement se faire en même temps que celle sur le milieu universitaire car les enjeux se croisent. Soit les personnes que nous avons rencontrées souhaitent une meilleure harmonisation entre le milieu collégial et le milieu universitaire, soit elles comparent les deux afin de faire ressortir la spécificité du milieu collégial, qui doit être protégée selon elles. Dans les deux cas, une analyse de la

manière dont se vit et se déploie la liberté académique dans les deux milieux se montre nécessaire. En effet, le respect de la liberté académique représente certainement une posture qui soutiendrait adéquatement la réalisation des missions de l'enseignement supérieur au Québec. Une réflexion fertile consisterait sans doute à s'intéresser aux modalités à déployer afin de profiter de manière optimale des caractéristiques propres au collégial. Aplanir les sources d'isolement et favoriser, autrement que par des discours politiques, les occasions de décloisonnement et de partage interordres permettrait sans doute de faire progresser les activités de recherche, d'innovation et de développement en enseignement supérieur.

Références

- Arseneau, I. (2023). *La nostalgie de Laure*. Leméac.
- Arseneau, I. et Bernadet, A. (2021). *Mémoire soumis à la Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire*. Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec. [\[consulter\]](#)
- ANQ [Assemblée nationale du Québec] (2021, 23 mars). Conférence de presse de Mme Danielle McCann, ministre de l'Enseignement supérieur. [...] Le mercredi 24 novembre 2021, 9 h 40 [...]. *Conférences et points de presses*. [\[consulter\]](#)
- Avignon, P. (2024). Liberté académique au collégial : résultat de sondage et état des lieux depuis l'affaire Lieutenant-Duval. *Actes du colloque AQPC 2024*. [\[consulter\]](#)
- Bérubé, K. (2019). *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectif*. Conseil supérieur de l'éducation. [\[consulter\]](#)
- Cégep Garneau (2023). *Politique institutionnelle de la recherche. Adopté par le Conseil d'administration le 9 mai 2022*. Cégep Garneau. [\[consulter\]](#)
- Cégep de Sainte-Foy (2022). Énoncé sur la liberté de traiter de sujets susceptibles de choquer. Cégep de Sainte-Foy. [\[consulter\]](#)
- Cloutier, A., Gingras, Y., Maurais, J., Niyubahwe, A. et Pouliot, C. (2021). *Reconnaître, protéger et promouvoir la liberté universitaire. Rapport de la Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire*. Ministère de l'Enseignement supérieur. [\[consulter\]](#)
- Collège de Bois-de-Boulogne (2023). *Politique institutionnelle sur la liberté académique*. Collège de Bois-de-Boulogne [\[consulter\]](#)
- Dassylva, M. (2008). L'Université du Québec : université nouvelle, nouvelles universités. *Bulletin d'histoire politique*, 16(2), 233–263. [\[consulter\]](#)
- Denis, R. (1997). Pour des universités libres. L'UNESCO adopte la première recommandation internationale sur le statut du personnel enseignant des universités. *Le Devoir*, 11 décembre. [\[consulter\]](#)

- Desautels, L. et Giguère, M. (2013). Miser sur la recherche collégiale. *Pédagogie collégiale*, 26(4), 10-14. [\[consulter\]](#)
- FEC-CSQ [Fédération de l'enseignement collégial affiliée à la Centrale des syndicats du Québec] (2023). *Convention collective FEC-CSQ 2023-2028*. FEC-CSQ [\[consulter\]](#)
- FEC-CSQ (2024). Liberté académique : plaider pour les cégeps. *Le Courrier parlementaire*, 10 juin. [\[consulter\]](#)
- FNEEQ-CSN [Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec] (2023). *Convention collective 2023-2028*. FNEEQ-CSN. [\[consulter\]](#)
- FRQ [Fonds de recherche du Québec] (2021). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- FRQ (2022). *Politique sur la conduite responsable en recherche*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Gagnon, M. (2015). *La condition professorale dans les universités québécoises. 02. La collégialité et la gestion. S'organiser... se faire organiser*. FQPPU. [\[consulter\]](#)
- Gaudreault, M. (2024). Résultats d'une étude ÉCOBES-Recherche et transfert. L'accès aux études collégiales et la transition secondaire-cégep. Portail du réseau collégial du Québec, *Articles*, 18 avril. [\[consulter\]](#)
- GÉR [Groupe en éthique de la recherche]. Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains – EPTC 2 (2022). *Politique*. [\[consulter\]](#)
- Gingras, P.-É. (1993). Le statut de la recherche au collégial. *Pédagogie collégiale*, 7(2), 4-7. [\[consulter\]](#)
- Lampron, P., Pouliot, C., Provost, P. et Viviers, S. (2019). Il faut défendre la liberté académique des universitaires. *Le Devoir*, 1^{er} février. [\[consulter\]](#)
- Lapointe, M.-C., Pelbois, C. et Daignault, P. (2023). Comment faire des analyses de données secondaires? L'exemple des enquêtes sur les pratiques culturelles au Québec. Dans M. Lalancette et J. Luckerhoff (dir.), *Initiation au travail intellectuel et à la recherche. Pratique réflexive de recherche scientifique* (p. 67-81). Presses de l'Université du Québec.
- Lapostolle, L. (2021). *La recherche universitaire au regard de la recherche collégiale*. Association pour la recherche au collégial. [\[consulter\]](#)
- 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. [\[consulter\]](#)
- McCann, D. (2022). Projet de loi n° 32, Loi sur la liberté académique dans le milieu universitaire. Assemblée nationale du Québec. *Projets de loi*. [\[consulter\]](#)
- Niyubahwe, A. et Pouliot, C. (2022). Liberté académique : reconnaissance et protection pour la recherche et l'enseignement. *Acfas Magazine*, 13 décembre. [\[consulter\]](#)
- Piché S., Lapostolle, L. et Lasnier, M. (2011). *La recherche collégiale : 40 ans de passion scientifique*. Presses de l'Université Laval.
- Rességuier, V. (2024). Le blues hivernal des professeurs de cégep. Radio-Canada, *Info*, 4 octobre. [\[consulter\]](#)

- Savage, D. C. et Finn, P. A. (1997). *La marche vers la déclaration de 1997 de l'UNESCO sur la liberté académique*. Association canadienne des professeurs et professeurs d'université. [\[consulter\]](#)
- Seymour, M. (2019). La liberté académique et le modèle entrepreneurial de l'éducation supérieure. *L'Inconvénient*, (77), 31-36. [\[consulter\]](#)
- UNESCO (1993). *Records of the General Conference, 27th session, Paris, 25 October to 16 November 1993, v. 1: Resolutions*. UNESCO. [\[consulter\]](#)
- UNESCO (1997). *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur*. [\[consulter\]](#)

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.

Pierre Michaud est professeur au Département de philosophie au Collège Laflèche de Trois-Rivières. Il enseigne la philosophie depuis trente ans, d'abord au Collège Jean-de-Brébeuf, puis au Collège Laflèche, où il est responsable du déploiement de la recherche. Il s'intéresse depuis plusieurs années aux conditions de la réussite au collégial et à la liberté académique en enseignement supérieur. En outre, il assume depuis une dizaine d'années la présidence du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Collège Laflèche.

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.

Laurin, M.-F. et Beaupré-Lavallée, A. (2025). La collégialité à l'université. Concepts fondamentaux et dimensions contemporaines. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 409-435). Les Publications du LIRES.

Chapitre 15

La collégialité à l'université

Concepts fondamentaux et dimensions contemporaines

Marie-France Laurin, Collège Bois-de-Boulogne
Alexandre Beaupré-Lavallée, Université de Montréal

Résumé

Ce chapitre met en évidence la complexité et les multiples dimensions de la collégialité, soit : l'égalité, la liberté, l'expertise et surtout la responsabilité. Dans le contexte des universités, la collégialité repose sur une gouvernance décentralisée donnant aux professeurs l'occasion de prendre part aux décisions concernant les curriculums et la recherche. Malgré des défis contemporains, tels la démocratisation de l'éducation et la gestion axée sur les résultats, la culture collégiale demeure ancrée et influente. Selon Kligyte et Barrie (2014), les trois dimensions de la collégialité englobent l'allégeance aux communautés d'expertise, le processus décisionnel et les normes comportementales. Les changements apportés aux lois et aux statuts institutionnels pourraient compromettre la collégialité, rendant ainsi cruciale son intégration dans les politiques fondamentales et les conventions collectives. L'après-COVID pose également des défis pour la délibération à distance et souligne l'importance d'une communauté soudée. Enfin, il est essentiel d'inclure les collègues dans les

réflexions sur la collégialité afin de mieux appréhender le système d'enseignement supérieur québécois dans son ensemble.

Mots clés

collégialité; culture; enseignement supérieur; gouvernance; responsabilité; université

Abstract

This chapter highlights the complexity and multiple dimensions of collegiality, which include equality, freedom, expertise and above all responsibility. In the context of universities, collegiality is based on a decentralized governance, where professors take part in decisions regarding curricula and research. Despite contemporary challenges, such as the democratization of education and results-based management, collegial culture remains anchored and influential. According to Kligyte and Barrie (2014), three dimensions of collegiality encompass allegiance to communities of expertise, decision-making, and behavioral norms. Changes to laws and institutional statutes could compromise collegiality, making its integration into fundamental policies and collective agreements crucial. The post-COVID era also poses challenges for remote deliberation and highlights the importance of a close-knit community. Finally, it is essential to include colleges in discussions on collegiality to better understand the Quebec higher education system as a whole.

Keywords

collegiality; culture; governance; higher education; responsibility; university

Il existe plusieurs définitions de la culture organisationnelle (Morgan, 2006; Allaire et Firsirotu, 1984; Schein, 2010) en général et plusieurs qui définissent spécifiquement la culture propre aux établissements postsecondaires. Kuh et Whitt (1988), notamment, définissent la culture comme « un ensemble de normes, de valeurs, de pratiques, de croyances et de pré-supposés collectifs qui guident le comportement des individus et des groupes » (cités par Austin, 1992, p. 1615¹). Selon eux, une culture fournit un cadre de compréhension des événements, des décisions et des actions.

¹ Trad. libre de : « the collective, mutually shaping patterns of norms, values, practices, beliefs, and assumptions that guide the behavior of individuals and groups ».

Dans *Engaging the Six Cultures of the Academy*, Bergquist et Pawlak (2008) réunissent les principales définitions de la culture organisationnelle jugées les plus pertinentes, puis en font ressortir les éléments communs. En accord avec les précédents auteurs et selon leur analyse, nous pouvons avancer que la culture confère un contexte et un sens à l'action commune. Elle fournit au groupe une perspective partagée, en plus de leur donner la capacité de se concevoir dans le temps et de mieux comprendre leur rôle. La culture organisationnelle définit alors la réalité en ce qu'elle fournit un cadre d'interprétation et accorde une valeur positive ou négative aux événements en les mettant en relation avec les objectifs de l'organisation. Enfin, la culture, parce qu'elle se construit toujours en rapport aux fonctions premières de l'organisation, offre des paramètres à l'intérieur desquels les acteurs peuvent résoudre les problèmes qu'ils rencontrent (Bergquist et Pawlak, 2008).

Les établissements d'enseignement supérieur abritent généralement plusieurs cultures (McNay, 1995). Parce que ce sont des structures complexes dont la gouvernance est généralement plus horizontale que celle des organisations hiérarchiques traditionnelles, on peut y retrouver des cultures divergentes selon les acteurs, les programmes, les facultés, les départements. La typologie de Bergquist et Pawlak (2008) devient alors intéressante afin d'apprécier la fonction sous-jacente de la culture organisationnelle, soit sa capacité à contenir l'anxiété produite par l'instabilité d'un environnement en transformation. En effet, nous recherchons naturellement une stabilité cognitive et émotionnelle, et la trouvons dans notre culture partagée :

[L]a culture met en place des rôles, des règles, des comportements et des pratiques. Elle décrit les mesures à adopter pour que les membres de l'organisation soient en sécurité. La culture rend le monde prévisible et, dans ce monde, elle attribue de l'importance à la présence et aux actions de chacun (Bergquist et Pawlak, 2008, p. 11²).

Ainsi le changement peut être perçu comme une remise en question des pré-supposés et des fonctions auxquels adhèrent les acteurs; de ce fait même, il produit une résistance qu'il est important de comprendre lorsque l'on désire agir au sein de ces organisations.

Or, au Québec et partout dans le monde, les universités traversent de grandes transformations. Dans ce contexte se manifeste un déséquilibre

² Trad. libre de : « Culture provides a container. It establishes roles, rules, attitudes, behaviors, and practices. It describes ways for people to be safe. Culture provides predictability and ascribes importance to one's action and one's presence in the world. »

grandissant entre les demandes adressées aux établissements d'enseignement supérieur et leur capacité à y répondre (Clark, 2001; FRQ, 2021). Ces transformations de la demande s'expliquent notamment par la démocratisation et la massification de l'enseignement supérieur, un bassin de connaissances exponentiel et une transformation très rapide du marché de l'emploi. L'insuffisance créée, soutient Clark (2001), est particulièrement présente dans les systèmes où les établissements sont dépendants des gouvernements. Bien qu'un certain type de décentralisation s'installe dans le système d'éducation québécois depuis les années 1970, celle-ci n'entraîne pas une plus grande liberté, mais plutôt une augmentation de la reddition de comptes associée à une gestion axée sur les résultats (Maroy et Voisin, 2014).

De plus, le Québec ne fait pas exception quant à la transformation du marché de l'emploi. La place du secteur tertiaire et l'augmentation de la demande en travailleurs qualifiés qui l'accompagne mettent de la pression sur le réseau universitaire, qui doit combler un besoin criant de main-d'œuvre spécialisée. L'État exerce alors un contrôle bureaucratique à travers le financement des universités (Bouchard-St-Amant *et al.*, 2022) et par des interventions législatives et réglementaires, ce qui tend à légitimer une forme d'autorité des directions d'établissements dans l'implantation des orientations qui accompagnent ce financement. Cette structure de dépendance rend alors l'adaptation difficile en raison d'un manque d'agilité organisationnelle, soit de capacité pour une organisation à faire preuve de flexibilité et de réactivité dans sa réponse aux fluctuations de son environnement (Barzi, 2011). Dans cette réalité qui caractérise les dernières décennies, on assiste ainsi à une décentralisation et à un accroissement de la compétition menant à ce que Clark (2011) nomme « "la réponse entrepreneuriale" d'établissements se voulant viables et compétitifs dans un monde de sociétés du savoir en émergence » (Clark, 2001, p. 11³). Comment s'opère cette transformation vers un mode de fonctionnement dit plus agile?

Au-delà des différentes étapes observées par Clark, dont la diversification des sources de financement et l'affermissement de la structure de gestion locale, il s'agit d'adopter une perspective entrepreneuriale que Clark, citant la Harvard Business School, définit comme « la poursuite d'une opportunité au-delà des moyens actuellement disponibles » (p. 17⁴). Pour une

³ Trad. libre de : « What I call "the entrepreneurial response" has become a growing necessity for all those universities that want to be viable, competitive part of the rapidly emerging international world of learning. »

⁴ Trad. libre de : « the pursuit of opportunities beyond means that are currently available ».

organisation d'enseignement supérieur, cette poursuite sous-tend une prise de décisions rapide, une réactivité aux besoins et une cohésion face aux objectifs, aux valeurs communes et à la société. Autrement dit, un établissement qui adopte cette vision fonctionne à partir d'objectifs clairement énoncés et largement partagés par sa communauté. Les processus décisionnels locaux constituent l'un des rouages essentiels à la concrétisation de cette adhésion.

Alors que le rôle des administrateurs de l'enseignement supérieur est radicalement transformé par ces diverses pressions et bien d'autres, la culture institutionnelle et l'identité professionnelle du corps professoral universitaire, elles, demeurent plus près d'une vision traditionnelle. En effet, les universités embauchent le personnel professoral ayant été formé et socialisé par les mêmes processus qu'elles mettent elles-mêmes en place pour former et socialiser leurs diplômés, ce qui a pour effet que ceux-ci partagent des éléments d'une culture commune. On assiste alors à une association entre légitimité professionnelle et expertise, ainsi qu'à la manifestation d'un attachement à l'autonomie nécessaire au travail des professeurs qui découle de cette même expertise. Cette culture propre au postsecondaire est associée au concept de collégialité, qui se trouve au cœur des relations qu'entretiennent les acteurs universitaires.

Or, cette transformation, explique Clark (2001), ne doit pas se construire en opposition avec la collégialité; elle doit plutôt la réinventer :

La tâche qui nous attend consiste à rebâtir un esprit collégial au sein des départements et des facultés, particulièrement au sein de l'université dans sa globalité. Il faut la mettre au service de la prise de décisions devant des choix difficiles. À cet égard, il est crucial que le corps professoral et les cadres universitaires travaillent de concert à renforcer le noyau de direction. La collégialité regarde vers l'avant et doit développer un tel biais en faveur du changement que le corps professoral en arrive à s'impliquer dans la transformation institutionnelle. La collégialité peut alors propager et promouvoir au sein du corps professoral la certitude que « nous » sommes responsables à la fois des choix qui s'imposent et des succès qui en découlent (p. 18⁵).

S'il est vrai que le concept de collégialité et les valeurs qu'il charrie exercent une forte influence sur les universités et qu'ils sont évoqués presque

⁵ Trad. libre de : « The task before us is to rebuild a collegial spirit within departments and faculties, and especially in the university generally. We must put it to work in the service of making hard choices. Here the joint participation of faculty and administrators in a strengthened steering core is crucial. Collegiality looks to the future and becomes biased in favor of change to the extent that faculty are involved in institutional transformation. Collegiality then promotes a collective sense in the faculty that « we » are responsible for the choices made and the achievements realized. »

universellement dans les études ou les débats touchant les institutions universitaires, plusieurs définitions de ce concept coexistent sans qu'un effort n'ait été fait pour en réaliser une synthèse ou un panorama, voire pour en extraire une définition cohérente ou partagée. Au cours des dernières décennies, plusieurs chercheurs en enseignement supérieur ont fait ce même constat (Birnbaum, 1988; Hardy, 1995; Hatfield, 2006; Kligyte et Barrie, 2014). Plusieurs définitions distinctes sont ressorties de nos recherches : norme comportementale, mode de gouvernance, processus décisionnel, système d'allégeance, etc. Le concept de collégialité renferme un ensemble de présupposés qui meublent la culture des organisations postsecondaires et fondent le rapport qu'entretiennent les professeurs avec leur travail et leur identité. Il convient de mieux comprendre tout ce qui entre dans cette notion complexe de collégialité et les différents sens qui lui sont donnés dans le contexte de la transformation actuelle de l'enseignement supérieur.

Sur la base d'une synthèse analytique de différentes définitions, ce chapitre présentera ainsi une étude approfondie du concept de collégialité tel qu'il s'exprime à l'ordre universitaire, en plus de décrire la manière dont ces définitions s'inscrivent dans la culture et la structure organisationnelle des universités. Cette revue des écrits scientifiques puise principalement ses sources dans la recherche anglo-saxonne en administration, en enseignement supérieur et en sociologie des organisations. En plus des fondements conceptuels de cette notion se dégage de l'exercice les mouvances qui caractérisent, d'une part, les pressions que vit la collégialité au sein des établissements et, d'autre part, l'exercice même de la collégialité par le corps professoral.

Le concept de collégialité reçoit plusieurs définitions, chacune soulignant différents aspects de la culture qui l'entoure, mais semant aussi une certaine confusion. En nous inspirant des catégories établies par Kligyte et Barrie (2014), nous proposons de partager ces différentes définitions en trois groupes :

1. les définitions idéales de la collégialité conçue comme valeur d'allégeance à des communautés d'expertise disciplinaire;
2. les définitions structurelles, centrées sur la collégialité comme type de gouvernance et processus décisionnel;
3. enfin, les définitions de la collégialité comme norme comportementale.

1 La collégialité comme valeur d'allégeance à des communautés d'expertise disciplinaire

Cette première catégorie regroupe les définitions de la collégialité qui relèvent d'une forme de principe idéologique. La collégialité est alors envisagée comme une idée – sinon une idéologie – dont doivent découler les normes théoriques ainsi que les grands principes qui encadrent ou qui orientent le rapport que les acteurs ont avec leur environnement. C'est généralement cette conception de la collégialité comme idée qui se manifeste à travers les cultures et la socialisation des professeurs œuvrant au cœur des institutions d'enseignement supérieur; elle s'attache généralement à l'expertise disciplinaire, à la reconnaissance de cette expertise et à sa centralité dans les processus décisionnels au postsecondaire.

Dans *How Colleges Work*, Birnbaum (1988) procède à l'étude de différents collèges et universités afin d'en dégager quatre différents modèles d'organisation. Il observe la manière dont se déploie le leadership à l'intérieur de ces modèles afin d'en proposer un nouveau qui regroupera les forces de chacun d'eux. Ainsi, sur la base de son étude de l'Heritage College, Birnbaum décrit les composantes essentielles du modèle collégial. Un effort de modélisation des organisations d'enseignement supérieur et de leur culture dominante a été également produit par McNay (1995) et Clark (2001), pour ne nommer que ces auteurs. À travers la description du modèle collégial présent dans l'ensemble des organisations postsecondaires, mais qui se manifeste de manière plus évidente dans certaines (McNay, 1995), ils font surtout ressortir ce qui définit l'idée de collégialité, soit les fondements idéologiques auxquels les comportements et les structures s'attachent. Quatre concepts très étroitement liés sont centraux à cette définition, dite classique, de la collégialité : l'expertise, l'égalité, la liberté et la responsabilité.

1.1 L'expertise

À un niveau fondamental, cette conception de la collégialité découle de l'idée selon laquelle le savoir est au cœur de la mission des établissements postsecondaires. Conséquemment, ceux-ci doivent soutenir d'abord et avant tout la création, le développement et le partage de connaissances et d'idées (Kligyte et Barrie, 2014). En plaçant le savoir au centre de leurs objectifs, les établissements d'enseignement supérieur s'organisent par et autour de ceux qui le détiennent. Ils valorisent l'expertise disciplinaire et les hautes études spécialisées, et ce, tant chez les professeurs que chez les

autres acteurs œuvrant dans ces établissements. Les professeurs entretenant cette perspective auront fortement tendance à s'identifier à cette expertise et au groupe qui la partage : « [L'appartenance à une communauté disciplinaire, que Becher et Trowler (2001) appellent plutôt une "tribu" académique, est depuis longtemps le premier repère identitaire du corps professoral universitaire » (Kligyte et Barrie, 2014, p. 161⁶).

Cette identification s'opère d'abord avec les autres experts de la même discipline (à l'intérieur et à l'extérieur de leur organisation) et ensuite à la communauté plus large des professeurs. Se concevant comme les gardiens de la mission centrale de l'organisation, ils n'accepteront le leadership des administrateurs que si ceux-ci partagent minimalement le même degré d'expertise; ils les estimeront généralement au mieux comme des pairs, au pire comme des subordonnés au *collegium*, et jamais comme des supérieurs hiérarchiques. Aussi, cet effort pour protéger la mission de production et de transmission de la connaissance se traduit généralement par un réflexe conservateur. L'allégeance à l'expertise disciplinaire implique de contribuer à et de rester au fait de l'avancement des connaissances produites internationalement dans une discipline donnée; elle exige également d'en protéger les fondements et d'y revenir lorsque des pressions externes cherchent à faire dévier la mission de l'enseignement supérieur vers d'autres fonctions, considérées comme instrumentales. En ce sens, les organisations associées au modèle collégial afficheront une tendance plus conservatrice et traditionnelle. Il s'agit de l'un des multiples facteurs qui participent de la réticence au changement que décrit Clark (2001) lorsqu'il mentionne l'idéologie du *statu quo*.

Pour les professeurs, avoir une formation disciplinaire comparable ne veut pas dire que la collaboration se fera sans désaccords. Dans la culture collégiale, les débats d'idées sont vus d'un bon œil, voire comme nécessaires en raison de leur contribution à l'avancement des idées (Kilgyte et Barrie, 2014). En ce sens, écrit Birnbaum (1988), le consensus propre à la collégialité ne découle pas d'une d'opinion unanime, mais du processus qui aura favorisé une discussion ouverte et au cours de laquelle tous auront senti que leur point de vue a pu être exposé clairement. C'est à cette seule condition qu'ils pourront se rallier à la position dominante (Birnbaum, 1988).

⁶ Trad. libre de : « belonging to disciplinary communities, also described as academic 'tribes' by Becher and Trowler (2001), has long been the first point of identity for academics ».

En accord avec cette valorisation de l'expertise, les professeurs et les autres acteurs qui embrassent la culture collégiale témoignent d'une grande confiance envers ceux qui accèdent aux fonctions professorales, et ce, peu importe la discipline enseignée.

1.2 L'égalité

L'égalité fait partie de l'ADN de la collégialité dans sa conception idéale. Partageant le même objectif et le même amour de la connaissance, les professeurs – et surtout ceux d'un même département – se voient comme égaux en principe : «[L]a collégialité telle qu'elle s'exerce dans le dominion du savoir disciplinaire peut aussi sous-entendre un égalitarisme exigeant que le savoir soit jugé sur ses qualités propres, sans égard à son auteur » (Kligyte et Barrie, 2014, p. 77). Davantage lié à la recherche universitaire, au sein de laquelle les professeurs se valorisent les uns les autres selon leur capacité à produire de la connaissance peu importe leur statut et leur origine, cette culture égalitaire se traduit dans les départements par une solidarité et une confiance constitutives du modèle collégial (McNay, 1995). Il s'agit d'une confiance presque idéologique, qui s'oppose aux processus d'assurance qualité ou de reddition de comptes propres aux modèles plus bureaucratiques (McNay, 1995). Les administrations étant soumises à ces processus bureaucratiques par l'État, les universités y opposent souvent une résistance forte. Dans la culture collégiale, la régulation se fait par les pairs; ceux-ci, se considérant comme égaux, chercheront donc à réduire les processus de régulation externes au minimum.

1.3 La liberté

Tout comme l'égalité, la liberté découle du respect de l'expertise. En tant qu'experts de leur discipline, les professeurs se considèrent comme les seules personnes pouvant légitimement dispenser les connaissances qu'ils enseignent et utiliser les moyens nécessaires pour le faire. Le concept de liberté universitaire ou académique, associé à la culture collégiale, est très complexe et présente plusieurs ramifications, comme on a pu le constater récemment à la lecture du Rapport Cloutier (Cloutier *et al.*, 2021); c'est pourquoi nous le traiterons de manière très générale et même sommaire dans le cadre de ce chapitre, qui se veut avant tout synthétique.

⁷ Trad. libre de : « collegiality in the disciplinary knowledge dominion can also imply egalitarianism, which dictates that knowledge must be considered on its own merit, no matter who it came from ».

Tant d'un point de vue idéal que dans les écrits juridiques, la liberté académique peut être conçue d'une part, comme une condition fondamentale pour l'exercice de l'autonomie professionnelle et d'autre part, comme la nécessité de respecter le libre marché des idées qui se déploie au cœur des établissements d'enseignement postsecondaires (Maxwell *et al.*, 2019). Généralement associée à la recherche scientifique, la première acception relève de l'intérêt pour les professeurs, les institutions, mais également pour la société elle-même de protéger les processus de production de la connaissance des pressions d'intérêts externes (marchands, religieux, politiques, etc.) qui pourraient lui nuire et le faire dévier de la recherche de la vérité (Maxwell *et al.*, 2019; McNay, 1995). Par exemple, un contrôle religieux cherchant à s'exercer sur l'enseignement pourra être vu comme problématique s'il cherche à empêcher la diffusion de la théorie de l'évolution des espèces, comme c'est le cas aux États-Unis (Salazar *et al.*, 2019). De manière similaire, la deuxième acception, relevée par Bruce Maxwell et ses collaborateurs (2019), découle de la croyance selon laquelle la vérité émerge de la libre exposition et de la confrontation d'idées que les individus, professeurs, chercheurs et étudiants, peuvent librement expérimenter, comparer et analyser. Toujours dans un objectif de recherche de la vérité, il est alors attendu que les professeurs disposent d'une pleine liberté d'enseigner des connaissances disciplinaires, mais également de contribuer au développement du sens critique. Cet objectif pédagogique ne peut être atteint que si les étudiants ont accès à des idées et des opinions exprimées librement au sein des institutions d'enseignement supérieur (Maxwell *et al.*, 2019). Ainsi, afin que la mission éducative puisse s'accomplir, les corps professoraux universitaires adhérant à cette deuxième acception voudront assurer le contrôle de l'enseignement et de ses contenus.

Or, si cette liberté peut se traduire par un contrôle plus grand sur les activités des établissements d'enseignement supérieur et par un droit de regard quasi exclusif sur les contenus et les activités de recherche, son exercice dépend de la responsabilisation des personnes qui en bénéficient.

1.4 La responsabilité collective

Lorsque Kligyte et Barrie (2014) décrivent la collégialité comme allégeance à une communauté disciplinaire, ils l'associent directement à une collaboration entre des pairs qui se respectent mutuellement. En effet, dans la culture collégiale, cette collaboration rend possibles la liberté et l'autonomie nécessaires à la mission partagée. Comme précédemment mentionné avec Birnbaum (1988), l'idéal de la collégialité repose notamment sur la confiance

et l'autonomie. Pour qu'un système puisse s'ancrer dans ces valeurs, le travail de régulation permettant d'assurer à l'organisation la poursuite de ses objectifs doit être partagé parmi le *collegium*; celui-ci doit, entre autres, s'assurer de la rigueur des processus impliqués. Dans les universités, ces processus concernent autant la production de connaissances par la recherche scientifique et les travaux d'érudition par le biais d'une révision par les pairs que l'enseignement et l'utilisation des ressources qui y sont associées et qui découlent de décisions pédagogiques ou andragogiques (Kligyte et Barrie, 2014).

Autrement dit, si les professeurs doivent avoir le contrôle sur les contenus et les moyens, il faut que des ressources et des mécanismes internes rigoureux existent afin que ceux-ci puissent prendre ces décisions collectives de manière rationnelle tout en jugeant de la rigueur de leurs pairs dans l'application de ces décisions. La mission première des établissements d'enseignement supérieur reposant sur leur expertise, il est de leur responsabilité collective de se doter de tels processus et d'y participer volontairement et de bonne foi. Dans les établissements où la culture collégiale est profondément ancrée, les professeurs sont investis dans la quasi-totalité des instances. Parce que les structures qui permettent cet investissement sont la manifestation la plus évidente de la culture collégiale dans les organisations, une grande partie des travaux portant sur la notion de collégialité se concentrent sur elles (Kligyte et Barrie, 2014).

2 La collégialité comme mode de gouvernance et processus décisionnel

Pour la théorie des organisations, la collégialité repose sur une structure propre aux organisations d'enseignement supérieur et que l'on peut qualifier d'horizontale; elle s'associe en outre au modèle de bureaucratie professionnelle décrit par Mintzberg (1982), au sein duquel l'expertise joue un rôle clé. Dans cette partie, nous présenterons d'abord sommairement cette structure et nous porterons ensuite notre regard sur deux éléments caractéristiques des modèles collégiaux tels que définis par Cynthia Hardy dans son ouvrage *The Politics of Collegiality* (1995), soit le mode de gouvernance et les processus décisionnels appartenant aux organisations adoptant la culture collégiale. Cette perspective sur la collégialité concorde généralement avec les valeurs présentées dans la section précédente, mais elle les aborde sous l'angle de leur incarnation fonctionnelle dans les organisations.

2.1 La bureaucratie professionnelle

Le modèle de la bureaucratie professionnelle (Mintzberg, 1978) est encore utilisé pour décrire la structure des établissements universitaires. C'est également le modèle qui, placé en opposition avec le managérialisme, est employé pour illustrer l'effritement historique de certaines composantes qui lui sont associées de près, comme la bicaméralité et l'autonomie universitaire (Briand et Bellemare, 2019; Larouche et Savard, 2019). Bien qu'imparfait, il correspond à la définition que propose Birnbaum (1988) de la notion de modèle, soit : « une abstraction de la réalité qui, si elle est assez bonne, nous permet de comprendre (et parfois même prédire) certaines dynamiques du système qu'elle représente. Les modèles ont rarement tort ou raison; ils sont seulement plus ou moins utiles pour faire l'examen des différents fonctionnements d'une organisation » (p. 83⁸). Nous nous concentrerons ici sur certains éléments structurels clés que nous rattacherons ensuite au mode de gouvernance et au processus décisionnel propres à la collégialité.

2.1.1 Le centre opérationnel au cœur des décisions

Mintzberg (1982) définit l'organisation comme « un ensemble de personnes entreprenant une action collective à la poursuite de la réalisation d'une action commune » (cité par Cabin, 1998, p. 16). Dans *Structure et dynamique des organisations*, le sociologue des organisations Mintzberg établit la base structurelle d'une organisation en l'analysant à partir de cinq éléments qui, selon le type de structure, prendront différentes formes et positions au sein de celle-ci : un sommet stratégique, une ligne hiérarchique, un centre opérationnel, un support logistique et une technostructure. Toujours selon cet auteur, ce qui distingue les structures de type bureaucratique des autres – par exemple de la structure organique, c'est la prévisibilité de leur comportement ainsi que leur caractère prédéterminé ou standardisé.

La bureaucratie professionnelle, quant à elle, a pour particularité un centre opérationnel qui réunit une majorité de professionnels dont la pratique est trop complexe pour être standardisée, comme le serait le travail d'un opérateur propre à une bureaucratie dite mécaniste. Dans cette dernière, les décisions prises par le sommet stratégique imposent des normes de production dont le respect est imposé aux opérateurs par une technostructure (Mintzberg, 1982). Ces bureaucraties étaient le plus souvent

⁸ Trad. libre de : « an abstraction of reality that, if it is good enough, allows us to understand (and sometimes to predict) some of the dynamics that it represents. Models are seldom right or wrong; they are just more or less useful for examining different aspects of organizational functioning ».

représentées par les entreprises de production de masse, où la hiérarchie est établie à partir du sommet stratégique et descend, le long d'une chaîne directe, vers les opérateurs.

Les professeurs des universités détiennent l'expertise professionnelle nécessaire au contrôle de leur travail ainsi que des services que l'organisation doit procurer. Leur travail est central et le centre opérationnel est alors la partie la plus développée de la structure. Si le sommet stratégique veut s'imposer de façon autoritaire, il doit faire preuve d'un degré d'expertise et d'expérience professionnelle suffisant pour être reconnu comme légitime par le *collegium*. C'est pourquoi celui-ci sera composé, au moins en partie, de professionnels du même type, ceux-ci cherchant à « avoir le contrôle collectif sur les décisions administratives qui les affectent » (Mintzberg, 1982, p. 317). Dans les universités, ceci se traduit par une présence habituellement majoritaire de professeurs élus par leurs pairs aux instances décisionnelles, celles dont l'action se porte sur les cours et les programmes. Une grande partie des décisions ayant un impact direct sur les services, par exemple les plans de cours, sont ainsi déterminées et évaluées par les départements.

2.1.2 La formation et la socialisation

Un autre élément déterminant pour la définition structurelle de la collégialité est représenté par les processus régulant, par le moyen de normes, le travail des professeurs. Selon Mintzberg, dans les bureaucraties, deux processus permettent l'internalisation par les acteurs de comportements normés : la formation et la socialisation. La formation est la standardisation des qualifications, soit l'enseignement des connaissances et des aptitudes liées au travail, alors que la socialisation est « le processus par lequel le nouvel arrivant apprend le système de valeurs, les normes et les comportements de la société ou du groupe qu'il vient de joindre » (Schein, 1968, cité par Mintzberg, 1982, p. 111). Autrement dit, à l'université, même si la socialisation des membres se réalise au profit de l'organisation, celle-ci étant en grande partie informelle, elle peut s'accomplir en contradiction avec l'autorité formelle ou hiérarchique. La bureaucratie mécaniste crée ses propres normes en engageant les moyens offerts par sa technostucture et en imposant le respect de ces normes à ses opérateurs. Or, en raison de sa complexité, la standardisation des qualifications telle qu'elle se déploie dans la

bureaucratie professionnelle ne peut être assurée que par la formation universitaire, ce qui occasionne une perte de contrôle par l'organisation :

Pour coordonner ses activités, la bureaucratie professionnelle s'appuie sur la standardisation des qualifications et sur le paramètre de conception qui y correspond, la formation et la socialisation. Elle recrute des spécialistes dûment formés et socialisés – des professionnels – pour son centre opérationnel et leur laisse une latitude considérable dans le contrôle de leur propre travail. [...] Le professionnel, qui contrôle son propre travail agit donc de façon relativement indépendante de ses collègues, mais près des clients (Mintzberg, 1982, p. 310).

Dans une bureaucratie professionnelle, les deux processus qui assurent l'internalisation par les acteurs de comportements normés se déroulent principalement avant l'embauche. Ainsi, au sujet de l'allégeance à des communautés disciplinaires, il est commun pour les opérateurs d'une bureaucratie professionnelle d'être davantage formés et socialisés au profit de leur profession qu'au profit de l'organisation. Le professeur travaille principalement selon des normes disciplinaires acquises au cours de sa formation universitaire, en plus d'orienter sa pratique vers les étudiants. Même la socialisation des professeurs qui s'opère dans les universités se fait principalement par et auprès des collègues d'un même département et très peu auprès des autres employés.

Quant à la technostructure, dont font notamment partie les conseillers pédagogiques, toujours selon Mintzberg (1982), elle serait peu sollicitée par les professeurs, à moins que le sommet stratégique ne veuille tenter de l'imposer. Toutefois, il est intéressant d'observer la transformation de ce phénomène dans les universités au cours des quarante dernières années, par exemple en raison de l'émergence de la reddition de comptes à l'échelle des programmes, à la fois vis-à-vis de l'État et des différents organismes d'agrément. Dans ce contexte, la structure de contrôle répond de très près à la définition qu'en donne Mintzberg (1982), notamment lorsqu'il aborde le statut et le degré de qualification des personnels qui en sont responsables (Whitchurch, 2013).

Le modèle de la bureaucratie professionnelle nous permet de dégager des tendances et d'observer la manière dont l'expertise des professionnels modifie la structure organisationnelle. Plusieurs chercheurs se sont penchés sur ces organisations pendant les dernières décennies arrivant au constat que, même si le modèle général conserve une certaine pertinence, il existe une diversité d'établissements d'enseignement supérieur à travers le monde – voire dans une même région – dont la culture et la structure manifestent des tendances très différentes, ce qui a conduit à la proposition de

plusieurs typologies (Clark, 1983; McNay, 1995; Birnbaum, 1988; Hardy, 1995). Notamment, Hardy (1995), dans son étude des stratégies de repositionnement de six universités canadiennes, mobilise le modèle de la bureaucratie professionnelle afin de distinguer les établissements qui adopte une structure plus proprement bureaucratique de ceux qui adopte un modèle de gouvernance à dominance collégiale accentuant le pouvoir des professionnels.

2.2 Le mode de gouvernance collégial

Selon Rhoades (1992), les modèles de gouvernance tels que les décrivent les écrits portant sur l'enseignement supérieur, relèvent de conceptions, de formes et de modes de distribution de l'autorité légitime à l'intérieur des organisations (Weber, 1995). Pour Hardy (1995), comme pour McNay (1995) et Birnbaum (1998), le modèle collégial se distingue du modèle bureaucratique principalement par la décentralisation du pouvoir rendue possible, voire exigée, par les valeurs professionnelles (Hardy, 1995). En s'appuyant elle-même sur la définition de Beyer et Lodahl (1976, cités par Hardy, 1995), Hardy décrit les universités comme des organisations « décentralisées dans la mesure où elles sont divisées en sous-unités exerçant un contrôle substantiel sur un ensemble de décisions pertinentes à leur propre fonctionnement » (p. 166⁹). Dans les universités, ces sous-unités sont généralement les départements, mais il peut également s'agir des comités de programmes ou d'autres comités formés autour d'enjeux administratifs et sur lesquels les professeurs conservent un contrôle, par exemple sur l'allocation des ressources consacrées à l'enseignement ou au soutien à la réussite (Thomas, 1996). Ces sous-unités fondent et partagent la mission éducative de l'université de même que les valeurs collégiales précédemment décrites. En outre, même au sein de ces sous-unités, l'exercice du pouvoir est en partie démocratique. En effet, leurs directions sont soit élues par les pairs, soit recommandées par ces derniers au cours d'un processus de nomination institutionnalisé. D'un établissement à l'autre, elles jouent des rôles allant du soutien administratif – qui vise à dégager leurs pairs des tâches administratives intrinsèques à la fonction professorale – au leadership formel; elles se font alors les porte-parole des collègues au sein de l'établissement.

Dans un tel modèle, et en accord avec notre description de l'idéologie collégiale, l'administration centrale est « soumise au *collegium* et à sa

⁹ Trad. libre de : « decentralized if it was divided into subunits that exercise substantial control over a range of decisions relevant to their own functioning »

volonté » (Kwiek, 2019, p. 108¹⁰). Une forme de leadership est accordée aux membres de la direction aux conditions que ceux-ci proviennent de la communauté des professeurs et qu'ils personnifient les valeurs collégiales, le plus souvent en pratiquant la consultation et la collaboration. De fait, les professeurs seront plus prompts à se soumettre à des principes découlant de la collégialité, tels l'équité et la liberté, qu'à des règles formelles imposées hiérarchiquement. Comme le résume Rhoades (1992), la gouvernance institutionnelle collégiale « met l'accent, d'une part, sur l'importance de l'autodétermination pour le corps professoral et, d'autre part, sur des processus décisionnels coopératifs et égalitaires » (p. 1377¹¹) entre les membres du corps professoral. Il poursuit :

Diverses parties prenantes au sein de l'établissement sont liées les unes aux autres par des intérêts communs et par un sentiment d'appartenance à la communauté universitaire, ce qui, de ce fait, justifie les préoccupations de chacun. Les membres de cette communauté participent collégalement à l'administration des affaires de l'université, et les préoccupations du corps professoral exercent par le fait même une influence importante dans le processus de gouvernance (*id.*¹²).

Toutefois, malgré cette tendance – que Kwiek (2019) qualifie d'« antibureaucratique » (p. 108) –, la complexité et l'ampleur d'organisations telles que les universités, en s'additionnant à la gestion de l'État (à travers le financement, la détermination d'objectifs et la reddition de comptes), contraignent ces dernières à adopter un modèle nécessitant une part plus importante de contrôle de conformité, ce qui accentuerait l'importance accordée à la bureaucratie. En effet, pour assurer le fonctionnement, le financement et l'atteinte des livrables, ces organisations et leur direction seront tentées de standardiser les activités, les règles et les procédures par le biais de diverses politiques institutionnelles (Mintzberg, 1982). Aussi, même si les professeurs conservent une mainmise sur les processus décisionnels, notamment sur la validation de ces politiques, les autres corps d'emploi travaillent selon une chaîne hiérarchique centralisée. Pour cette raison, les universités fonctionneraient généralement selon un modèle mixte (Hardy, 1995).

¹⁰ Trad. libre de : « subordinated to the collegium and carries out the collegium's will ».

¹¹ Trad. libre de : « emphasizes nonhierarchical, cooperative decision making and the significance of faculty self-determination ».

¹² Trad. libre de : « Various campus constituencies are knit together by common interests and by a sense of academic community that legitimizes the concerns of these parties. Members of that community participate collegially in administering the affairs of the organization. The concerns of the faculty are particularly influential in the process of academic self-governance. »

2.3 Le processus décisionnel collégial

Un autre élément structurel important que l'on associe à la culture collégiale est la prise de décisions par consensus. Cette particularité prend racine, elle aussi, dans les valeurs d'égalité, d'expertise et d'autonomie. Socialisés ainsi, les professeurs valorisent les débats d'idées et la discussion en tant que composantes selon eux nécessaires à une prise de décisions démocratique :

En fin de compte, les décisions se prennent par consensus, et non par décret, afin que tous aient l'occasion de s'exprimer et de tenir compte des avis de leurs collègues. Il va de soi que certaines personnes sont plus influentes et persuasives que les autres, mais ces différences découlent des traditions et de la personnalité de chaque membre plutôt que de leur statut formel (Birnbaum, 1988, p. 88¹³).

Comme le souligne Birnbaum, l'influence que peuvent exercer certains acteurs, par exemple les professeurs plus expérimentés, demeure informelle. Aussi, un tel mode de fonctionnement présuppose que les objectifs de l'organisation sont partagés au sein du *collegium*, autrement, aucun consensus ne saurait émerger. Hardy met elle aussi l'accent sur l'importance du processus et des conditions d'existence d'une culture reposant sur la responsabilisation et l'engagement des acteurs. Selon elle, elle dépendrait en outre de la volonté des participants de contribuer en temps, en efforts et en information et serait enrichie par la combinaison des différentes perspectives disciplinaires. Le rôle des administrateurs dans ce processus se concentre sur la prise de décisions (par exemple en organisant l'information), l'entretien de la culture collégiale et le sentiment d'appartenance. Finalement, Hardy (1995) oppose à cette culture du consensus une culture qu'elle qualifie de « politique ». Comme Mintzberg, Hardy associe la politique dans les organisations à un système de pouvoir dominé par l'intérêt individuel et le conflit.

Parce qu'elles sont nécessaires à la culture collégiale, la participation et la collaboration entre les pairs ainsi que les comportements qui y sont associés forment le dernier type de définition de la collégialité que nous étudierons.

¹³ Trad. libre de : « Decisions are ultimately to be made by consensus, and not by fiat, so everyone must have an opportunity to speak and to consider carefully the views of colleagues. Certainly, some members are more influential and persuasive than others, but these differences arise from the norms of Heritage itself and from the personal characteristics of members, rather than from their official or legal status. »

3 La collégialité comme norme comportementale

Cette troisième et dernière catégorie de définitions concerne la collégialité considérée comme une norme comportementale. Selon Macfarlane (2005), cette collégialité constituerait la « colle » qui maintient la communauté académique ensemble (cité par Kligyte et Barrie, 2014, p. 161). Cette conception de la collégialité pourrait ainsi se définir comme « la capacité des individus à travailler avec les autres dans le respect et en poursuivant un but commun, ce qui comprend une forme d'engagement social et intellectuel avec les collègues et une participation dans les instances et comités administratifs » (Kligyte et Barrie, 2014, p. 161¹⁴). Cette conception met davantage l'accent sur l'aspect administratif du rôle du professionnel en s'attachant au contexte local et aux relations de travail. Elle émane principalement des écrits juridiques et de la jurisprudence provenant des États-Unis. Par exemple, l'arrêt *Mayberry v. Dees* de 1981 a introduit la collégialité comme le quatrième facteur de performance pour les professeurs d'université, après l'enseignement, la recherche et le service à la communauté (Hatfield, 2006). Ces cas ont permis de mettre en lumière les attentes qu'un établissement d'enseignement supérieur peut légitimement entretenir envers un membre de sa communauté en ce qui a trait à sa participation et à sa collaboration à l'interne.

Dans cette perspective, Hatfield (2006) soutient que, par nature, la collégialité n'est ni seulement un état de fait ni un statut. Au-delà de l'idée qu'on s'en fait et de la structure qu'elle crée, elle relève d'actions, de comportements, d'un partage du pouvoir et d'une collaboration réelle (Hatfield, 2006). Afin de caractériser ces actions, l'auteur propose trois dimensions constitutives : la gestion des conflits, le comportement social et la citoyenneté organisationnelle.

3.1 La gestion des conflits

Cette première dimension découle du processus décisionnel par consensus. Si la collégialité implique l'atteinte d'un consensus, le processus permettant d'y arriver repose sur la capacité des membres du *collegium* à coopérer et à faire des compromis : « Étant donné que la plupart des décisions académiques soulèvent possiblement plus d'une décision, la résolution des

¹⁴ Trad. libre de : « the individual's ability to respectfully work with others towards common goal, including social and intellectual engagement with colleagues, and participation in institutional administrative, managerial and mentoring processes ».

conflits inhérents aux idées devient centrale dans la description de la collégialité. » (p. 13¹⁵).

Cette dimension correspond à l'opposition soulevée par Mintzberg (1982) et Hardy (1995) entre les modèles collégial et politique. Hatfield (2006) explique que les responsabilités départementales et les autres responsabilités du corps professoral ne peuvent être remplies – ou, du moins, ne peuvent l'être avec succès – si ses membres n'agissent qu'à titre de contractants indépendants et ne se portent qu'à la défense de leurs propres intérêts. Le débat d'idées constitutif du travail collégial exige l'adoption d'une attitude ou d'un comportement orienté vers des objectifs communs et un désir réel d'atteindre le consensus par une gestion efficace des conflits potentiels. Comme le souligne Hatfield (2006), « [l']expression de points de vue pluriels requiert un exercice de la collégialité qui crée un équilibre entre, d'une part, les libertés [individuelles] et l'ouverture à la diversité [des opinions], et, d'autre part, l'obligation de prendre des décisions » (p. 13¹⁶).

3.2 Le comportement social

Cette deuxième dimension provient de la nécessité, lors du travail collégial, d'adopter un comportement social et culturel adapté aux valeurs collégiales. Ce comportement peut se traduire par la discussion et l'écoute, qui manifestent une propension à la collaboration. Hatfield (2006) souligne que même l'humour peut jouer un rôle positif, car il s'agit avant tout de contribuer à la construction et à l'entretien de relations positives afin d'assurer un meilleur fonctionnement pour l'organisation. L'auteur se réfère notamment aux travaux de Hargreaves (1994), qui distingue dans la culture le contenu et la forme, le premier représentant davantage les décisions effectives, les valeurs et les représentations, alors que la forme de la culture se manifeste à travers les associations qui s'y créent et les types de relations affectives qui y sont entretenues (cité par Hatfield, 2006). Ces relations ont un impact important sur les conditions de travail et le fonctionnement de l'organisation, qui dépend de l'activité collégiale. En effet, une attitude collégiale, en plus de créer une plus grande satisfaction au travail et un soutien social pour les collègues, a le potentiel de renforcer chez ceux-ci un sentiment d'appartenance au groupe. Ce sentiment aide les individus à travailler dans le sens de l'objectif commun davantage que si celui-ci était simplement prescrit par le

¹⁵ Trad. libre de : « Since most academic decisions raise more than one possible decision possibility, resolving inherent conflicts in ideas becomes central to the description of collegiality. »

¹⁶ Trad. libre de : « A diversity of viewpoints requires skillful collegial work which balances freedom and diversity with the need to complete academic decisions. »

rôle joué dans l'organisation, alors qu'un comportement inverse exercerait une pression sur les départements et les comités, et nuirait, *ipso facto*, à l'organisation (Hatfield, 2006).

3.3 La citoyenneté organisationnelle

Elle aussi présentée par Hatfield (2006), cette troisième et dernière dimension révèle l'importance pour les membres du *collegium* d'effectuer leur juste part du travail collectif. En effet, comme il a été précédemment soulevé, la collégialité repose sur une autonomie et une expertise qui viennent avec un ensemble de responsabilités. Parce qu'ils ont droit de regard sur les décisions académiques et pédagogiques, les professeurs doivent consacrer temps et énergie afin d'accomplir un travail qui dépasse grandement la simple prestation des cours. De nature collective, la réalisation de ce travail repose sur la contribution de chacun. Il s'agit pour Hatfield d'une forme de civisme propre à l'attitude collégiale. En ce sens, il cite une définition de la collégialité publiée par la Central Washington University (2000) : « s'investir dans le fonctionnement du département; réaliser sa part de tâches départementales [et être fiable à cet égard]; participer à la gouvernance et à la prise de décisions au sein du département; conseiller et soutenir la population étudiante » (citée par Hatfield, 2006, p. 15¹⁷). En effet, au-delà de la simple présence aux instances, la citoyenneté organisationnelle relève, selon Organ (1988 et 1997, cité par Hatfield, 2006), de savoir-être informels regroupant le civisme, la conscienciosité, l'esprit d'équipe, la courtoisie et l'altruisme. Ces comportements participent de la capacité des membres du corps professoral à prendre part de manière responsable à une vie organisationnelle harmonieuse. Depuis le début des années 2000, cette dimension est mentionnée de plus en plus souvent dans les politiques institutionnelles des facultés (Hatfield, 2006).

Finalement, l'auteur met l'accent sur la notion de respect comme composante de la culture collégiale. Si la collégialité doit être vue comme un comportement, le respect doit y être associé de près en ce qu'il permet à l'égalité, valeur centrale de la culture collégiale, d'avoir une portée concrète. Le respect des collègues, de leurs compétences et de leurs idées rend possibles le débat, la collaboration et le consensus. De fait, on qualifie de « collègues » les personnes

¹⁷ Trad. libre de : « pulling one's weight in the department's business; reliability following through on departmental assignments; taking part in departmental governance and decision making; and advising and providing support and assistance for students ».

clairement rassemblées autour d'une visée commune et qui respectent les moyens que ces collègues déploient pour réaliser cette visée. Ainsi, le mot « collégialité » peut suggérer une forme de respect envers l'engagement dont fait preuve une collègue en vue de la réalisation de la visée commune, de même qu'envers le savoir-faire qu'elle mobilise pour y parvenir (p. 15¹⁸).

3.4 Une utilisation critiquée

Selon Connell et ses collaborateurs (2011), l'inclusion de la collégialité dans les politiques de gestion des ressources humaines (embauches, permanences, promotions, licenciements) fait débat dans le milieu universitaire. Bien qu'il soit généralement reconnu que la coopération et les interactions collégiales soient importantes pour les organisations d'enseignement supérieur, au moins deux critiques ont émergé en regard de l'utilisation de la collégialité comme critère (d'embauche, de promotion, etc.), soit : la possibilité qu'elle participe à la discrimination de certains individus marginalisés ainsi que les risques qu'elle représente pour la liberté académique et la liberté d'expression (Connell *et al.*, 2011).

En effet, il existe un risque que l'on fasse appel à ce critère pour rejeter un employé exprimant des points de vue différents, cette différence étant alors perçue comme de la dissidence et un refus de collaborer. C'est ce qu'évoque Cho (2005) lorsqu'elle décrit une forme « hégémonique » de la collégialité qui servirait de levier pour exclure certaines personnes du *collegium* sur la base de leur personnalité ou de leur dissidence par rapport au groupe dominant. Dans cette situation, la collégialité, en faisant abstraction des relations de pouvoir qui sous-tendent les relations de travail, contribuerait au maintien d'une forme « problématique » d'homogénéité et de conservatisme :

Les définitions traditionnelles et culturellement dominantes de la collégialité ne rendent pas compte des formes institutionnalisées de sexisme, d'homophobie, de racisme et d'autres [types de discrimination]. Ainsi, ces définitions cautionnent et reproduisent les normes culturelles et les inégalités. Selon une formule du genre « ne pouvons-nous pas tous nous entendre? », ceux qui dérogent à la norme culturelle établie par la hiérarchie genrée et raciale sont perçus comme « impolis » et « non collégiaux », et ce, sans égard à l'histoire, au contexte ou aux relations de pouvoir (p. 809-810¹⁹).

¹⁸ Trad. libre de : « explicitly united in a common purpose and respecting each other's abilities to work toward that purpose. Thus, the word collegiality can connote respect for another's commitment to the common purpose and ability to work toward it ».

¹⁹ Trad. libre de : « A traditional, dominant culture definition of collegiality fails to account for institutional sexism, homophobia, racism, etc., and thus endorses and perpetuates existing cultural norms ».

En ce sens, l'autrice plaide pour une collégialité qu'elle qualifie de « transformationnelle » et qui tiendrait compte de ces relations de pouvoir sous-jacentes pour mieux les dépasser et atteindre une égalité réelle.

Soutenant également cette préoccupation, l'American Association of University Professors a pris position en 1999 contre l'inclusion de la collégialité comme critère, principalement en raison du risque qu'il représente pour la liberté académique, le danger consistant alors à confondre la collégialité et les attentes organisationnelles, spécialement l'harmonie entre les professeurs ou l'expression de leur enthousiasme envers des décisions administratives qui, en réalité, doivent découler d'une discussion rationnelle (AAUP, 2011 [1999]). Selon la même association, de telles attentes sont contraires à la liberté académique, censée protéger le droit à la dissension face aux points de vue des collègues et de l'administration. Le débat d'idées étant vital à la vie collégiale, la formalisation de la collégialité a le potentiel d'atténuer les échanges et de nuire au processus décisionnel. Bien que l'AAUP insiste sur l'importance de contribuer à ce processus par une attitude qu'elle qualifie de collégiale, elle souligne qu'il est parfois difficile de départager les interventions productives de l'obstruction, en précisant que l'incapacité à reconnaître « la véritable collégialité peut inciter à supprimer la dissidence » (p. 574²⁰).

Mais au-delà de ces considérations, la collégialité conçue comme norme comportementale soulève un angle différent, soit son caractère actif. En effet, il ne s'agit pas seulement d'un état de fait que l'on doit protéger, mais d'un comportement responsable reposant sur la collaboration.

Conclusion

Il ressort de cette étude que les multiples dimensions de la collégialité en signalent la complexité tant du point de vue de sa compréhension que de son opérationnalisation. De l'idéal de collégialité, nous retenons l'importance de l'égalité, de la liberté et de l'expertise, mais surtout celle de la responsabilité découlant d'une pratique académique et pédagogique qui

and castes. Under this « can't we all get along » formulation, those who transgress the cultural norm of gendered and racial hierarchy appear to be « impolite » and « uncollegial » regardless of history, context, or power relations. »

²⁰ Trad. libre de : « It is sometimes exceedingly difficult to distinguish the constructive engagement that characterizes true collegiality from an obstructiveness or truculence that inhibits collegiality. Yet the failure to do so may invite the suppression of dissent. The very real potential for a distinct criterion of "collegiality" to cast a pall of stale uniformity places it in direct tension with the value of faculty diversity in all its contemporary manifestations. »

correspond à cet idéal. Cette responsabilité ressort également de la compréhension organisationnelle de la collégialité; en effet, les organisations adoptant le modèle de la bureaucratie dite professionnelle dépendent du travail de leur centre opérationnel d'experts, donc des professeurs qui le composent. La gouvernance décentralisée des collèges délègue aux professeurs les décisions relatives aux curriculums, à la pédagogie et à la recherche, éléments clés de la mission universitaire. Les membres du corps professoral doivent donc non seulement avoir accès aux processus décisionnels de l'organisation, mais ils ont aussi le devoir d'y prendre part et d'adopter un comportement en accord avec ce devoir et les valeurs professionnelles qui le sous-tendent. C'est ce comportement qui constitue la composante la plus visible de l'exercice de la collégialité.

Ce chapitre permet également de constater que, tout comme des auteurs l'ont relevé pour des universités à travers le monde, de nombreux facteurs ayant un impact sur les universités (démocratisation de l'éducation postsecondaire, pénurie de main-d'œuvre qualifiée, gestion axée sur les résultats) entrent en conflit avec cette culture. Nous constatons toutefois que la collégialité se maintient dans les universités, tant à travers les valeurs qui guident les actions des professeurs qu'à travers les structures et le mode de fonctionnement de leurs instances. Parce qu'elle est profondément ancrée, la culture collégiale n'est pas qu'une manifestation nostalgique des premiers *collegia* (Kligyte et Barrie, 2014), mais un cadre d'analyse internalisé par les professeurs et influençant la perspective qu'ils adoptent devant les enjeux auxquels ils font face; c'est pourquoi elle doit demeurer un élément clé de la gestion des établissements d'enseignement supérieur. Il importe donc d'élaborer une réponse aux pressions externes qui respecte la collégialité, voire qui la met à profit.

Nous avons défini la collégialité à l'aide de trois dimensions présentes dans les écrits scientifiques et distinguées par Kligyte et Barrie (2014) : la collégialité comme allégeance à des communautés d'expertise disciplinaire, la collégialité comme type de gouvernance et processus décisionnel et, enfin, la collégialité comme norme comportementale. Ces trois dimensions se complètent pour communiquer à la fois les idéaux propres à cette culture ainsi que les structures et les comportements qui en découlent. Cette mise en commun des éléments qui caractérisent la collégialité et qui font écho à la réalité des institutions offre une vue d'ensemble permettant de dégager efficacement certains constats et d'ouvrir la voie à d'autres travaux. Ces constats mettent en évidence plusieurs enjeux et défis auxquels

font face les universités québécoises et, plus largement, pour l'enseignement supérieur québécois.

Définir la collégialité demeure un enjeu central au travail universitaire et aux cadres qui le régissent. La place de la collégialité parmi les normes formelles variant d'un établissement à l'autre, deux avenues sont ainsi à envisager. La collégialité étant un élément fondateur de l'institution universitaire, sa définition devrait être ancrée dans des politiques institutionnelles fondamentales, comme la loi constitutive ou les statuts. Or, depuis 2010, leur réforme s'est effectuée au détriment de la protection du principe de collégialité (Kampeneers, 2019). De même, puisqu'il s'agit d'une préoccupation fondamentalement professorale, il serait judicieux de réfléchir à l'intégrer aux conventions collectives des corps professoraux.

L'après-COVID pose également des défis à l'exercice de la composante délibérative de la collégialité. Le sentiment de communauté décrit par Rhoades (1992) semble essentiel à la création des conditions à réunir pour permettre à tous les membres du *collegium* d'intervenir en situation de délibération, comme l'entend Birnbaum (1988). Or, ces composantes essentielles de l'exercice de la collégialité ont été définies dans un contexte où cette délibération se faisait exclusivement en personne et dans un même lieu. Cet aspect fondamental de la collégialité doit maintenant s'exercer dans un contexte qui normalise le travail (et la délibération) à distance. Il devient donc urgent de mettre à jour les fondements de cet exercice, au risque de voir la communauté collégiale s'atomiser.

La composante relationnelle de la collégialité mérite une attention particulière. L'exercice de la collégialité se manifeste parfois par des dissensions entre les membres. Or, l'accroissement de la sensibilité au harcèlement et aux comportements malsains en milieu de travail pose la nécessité de réviser les habitudes en ce qui a trait à l'expression de ces dissensions à l'aune du maintien de milieux de travail sains. Du même coup, il convient avec Cho (2005) d'inclure la collégialité parmi les facteurs structurels à prendre en compte dans les études portant sur les discriminations systémiques en milieu universitaire.

Bien que ce chapitre fasse partie d'un ouvrage portant sur les universités au Québec, on remarque que les écrits scientifiques que nous avons recensés traitent de la collégialité comme d'une caractéristique commune des établissements d'enseignement supérieur en général. Or, au Québec, la césure du système d'enseignement supérieur en deux ordres distincts et successifs a contribué à la création d'une distinction entre le corps

enseignant du collégial et le corps professoral universitaire. Dans la majorité des cas, cette distinction mène à l'exclusion des collèges dans les études québécoises portant sur la collégialité. Pour cette raison, il nous est impossible de nous prononcer sur la transférabilité des résultats empiriques et des réflexions théoriques à l'ordre collégial, privant ainsi l'enseignement supérieur québécois de cette perspective portée sur l'une des deux parties de son système. Le transfert des connaissances et des pratiques de la collégialité auprès des acteurs de l'ordre collégial, de même que son inclusion dans des études futures constituent des pistes qui permettraient à court et à moyen termes de combler cette lacune.

Références

- AAUP [American Association of University Professors] (2011 [1999]). On collegiality as a criterion for faculty evaluation. Dans M. A. Connell, K. B. Melear et F. G. Savage (2011). Collegiality in Higher Education Employment Decisions. The Evolving Law (p. 573-575). *Journal of College and University Law*, 37(3), 529-587. [\[consulter\]](#)
- Allaire, Y. et Firsirotu, M. E. (1984). Theories of organizational culture. *Organization Studies*, 5(3), 193-226. [\[consulter\]](#)
- Austin, A. E. (1992). Faculty cultures. Dans B. Clark et G. Neave (dir.), *The Encyclopedia of Higher Education* (vol. 2, p. 1615-1623). Pergamon Press.
- Barzi, R. (2011). PME et agilité organisationnelle : étude exploratoire. *Innovations*, 35(2), 29-45. [\[consulter\]](#)
- Berquist, W. H. et Pawlak, K. (2008). *Engaging the Six Cultures of the Academy*. Jossey-Bass.
- Birnbaum, R. (1988). *How Colleges Work. The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. Jossey-Bass.
- Briand, L. et Bellemare, G. (2019). La menace à la collégialité et à la bicaméralité : le cas de la désignation de cadres universitaires à l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Dans L. Demers, J. Bernatchez et M. Umbriaco (dir.). *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul? L'exemple du Québec* (p. 105-120). Presses de l'Université du Québec.
- Cabin, P. (1998). Entretien avec Henry Mintzberg. *Sciences humaines – Hors-séries*, (20), 16-19.
- Cho, S. (2005). "Unwise," "untimely," and "extreme": Redefining collegial culture in the workplace and revaluing the role of social change. *UC Davis Law Review*, (39), 805. [\[consulter\]](#)
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System*. University of California Press.
- Clark, B. R. (2001). The entrepreneurial university: New foundations for collegiality, autonomy, and achievement. *Higher Education Management*, 13(2).

- Cloutier, A., Gingras, Y., Maurais, J., Niyubahwe, A. et Pouliot, C. (2021). *Reconnaître, protéger et promouvoir la liberté universitaire. Rapport de la Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire*. Ministère de l'Enseignement supérieur. [\[consulter\]](#)
- Connell, M. A., Melear, K. B. et Savage, F. G. (2011). Collegiality in higher education employment decisions: The evolving law. *37 J.C. & U.L.* 529 2010-2011.
- FRQ [Fonds de recherche du Québec] (2021). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Hardy, C. (1995). *Politics of Collegiality*. McGill-Queen's University Press.
- Hatfield, R. D. (2006). Collegiality in higher education: Toward an understanding of the factors involved in collegiality. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 10(1), 11-22. [\[consulter\]](#)
- Kamanzi, P. C. et Doray, P. (2015). La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada : la face cachée de la massification. *Canadian Review of Sociology / Revue Canadienne de Sociologie*, 52(1), 38-65. [\[consulter\]](#)
- Kampeneers, M. (2019). La réforme de la Charte de l'Université de Montréal : chronique d'un projet imposé. Dans L. Demers, J. Bernatchez et M. Umbriaco (dir.). *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul? L'exemple du Québec* (p. 135-146). Presses de l'Université du Québec.
- Kligyte, G. et Barrie, S. (2014). Collegiality: Leading us into fantasy – The paradoxical resilience of collegiality in academic leadership. *Higher Education Research & Development*, 33(1), 157-169. [\[consulter\]](#)
- Kwiek, M. (2019). Academic power stratification – Collegiality and university governance. Dans M. Kwiek (dir.), *Changing European Academics. A Comparative Study of Social Stratification, Work Patterns and Research Productivity* (p. 103-131). Routledge.
- Larouche, C. et Savard, D. (2019). Les universités québécoises : une typologie. Dans L. Demers, J. Bernatchez et M. Umbriaco (dir.). *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul? L'exemple du Québec* (p. 83-103). Presses de l'Université du Québec.
- Maroy, C. et Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation: L'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Éducation comparée. Nouvelle série*, (11), 31-58. [\[consulter\]](#)
- Maxwell, B., Waddington, D. I. et McDonough, K. (2019). Academic freedom in primary and secondary school teaching. *Theory and Research in Education*, 17(2), 119-138. [\[consulter\]](#)
- McNay, I. (1995). From the collegial academy to corporate enterprise: The changing cultures of universities. Dans T. Schuller (dir.), *The Changing University?* (p. 105-115). SRHE et Open University Press. [\[consulter\]](#)
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Éditions d'organisation.
- Morgan, G. (1997). *Images of Organization*, 2^e éd. Sage Publications.

- Rhoades, G. (1992). Governance models. Dans B. Clark et G. Neave (dir.), *The Encyclopedia of Higher Education* (vol. 2, p. 1376-1384). Pergamon Press.
- Salazar, E. S., Vaidyanathan, B., Ecklund, E. H. et Garcia, A. (2019). Challenging evolution in public schools: Race, religion, and attitudes toward teaching creationism. *Socius*, (5), n. p. [\[consulter\]](#)
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*, 4^e éd. Jossey-Bass.
- Thomas, H. G. (1996). Resource allocation in higher education: A cultural perspective. *Research in Post-Compulsory Education*, 1(1), 35-51. [\[consulter\]](#)
- Weber, M. (1995). *Économie et Société*, éd. et trad. K. Tribe. Plon.
- Whitchurch, C. (2012). *Reconstructing Identities in Higher Education. The Rise of "Third Space" Professionals*. London: Routledge.

Marie-France Laurin est professeure de philosophie au Collège Bois-de-Boulogne et évolue dans le réseau collégial depuis 11 ans. Détentrice d'une maîtrise en administration de l'éducation de l'Université de Montréal, elle s'intéresse à la réussite éducative et aux enjeux liés à l'administration de l'enseignement supérieur.

Alexandre Beaupré-Lavallée est professeur agrégé en administration de l'enseignement supérieur au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal depuis 2013. Titulaire d'un doctorat en administration de l'éducation, ses recherches portent sur la gouvernance des établissements postsecondaires, sur l'administration des universités et sur les affaires étudiantes.

Maltais, M. (2025). La politique de financement des universités au Québec. Quelques aménagements récents et défis présagés. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 437-454). Les Publications du LIRES.

Chapitre 16

La politique de financement des universités au Québec

Quelques aménagements récents et défis présagés

Martin Maltais, Université du Québec à Rimouski

Résumé

Depuis un peu plus de 20 ans, le financement des universités a fait couler beaucoup d'encre dans l'espace public québécois. Aussi de nombreux rapports ont-ils été produits à ce sujet sans pour autant que l'on ait dégagé une compréhension claire de la dynamique des acteurs dans l'aménagement des politiques de financement des universités ou encore des idées qui animent les acteurs et les différents groupes d'intérêts à leur propos. Ce chapitre ne prétend pas répondre pleinement à cet ambitieux défi. Il vise plutôt à poser un jalon supplémentaire pour mieux comprendre la trame et la dynamique du financement des universités à travers quelques décisions inscrites dans les règles de financement des universités et prises par différents ministres et gouvernements au cours des dernières années. Le tout s'y réalise sous la forme de trois récits concernant l'aménagement de politiques publiques sur le financement des universités québécoises auxquels j'ai participé et qui se traduisent en règles budgétaires; je les raconte comme je les ai vécus. Le chapitre se termine par la mise en relief des enjeux et des défis qui se posent actuellement à

l'université québécoise et qui auront des incidences financières dans les années à venir.

Mots clés

financement; intégration; internationalisation; politiques; universités

Abstract

For slightly over two decades, the funding of universities has been a subject of considerable public discourse in Québec, resulting in the production of numerous reports. However, a lucid comprehension of the dynamics among stakeholders in the development of university funding policies, or of the ideas that motivate these stakeholders and various interest groups, remains elusive. This chapter does not aim to fully answer this ambitious challenge. Rather, it aims to establish a further milestone in the endeavor to elucidate the framework and dynamics of university funding through an examination of selected decisions embedded within university funding regulations, as enacted by successive ministers and governments in recent years. This is accomplished through the presentation of three narratives concerning the development of public policies on Québec university funding, in which I participated, and which culminated in budgetary rules; these are recounted from a personal perspective. The chapter concludes by highlighting the issues and challenges currently confronting Québec universities, which are poised to have financial ramifications in the years to come.

Keywords

financing; integration; internationalization; policies; universities

I imaginez un instrument dont les acteurs politiques pourraient disposer, un instrument qui aurait un effet sur la qualité des institutions politiques et administratives, sur les ministères et les agences gouvernementales, ainsi que sur les tribunaux. Ce même instrument pourrait sérieusement affecter l'état de santé des citoyens, leur espérance de vie, leur statut social, le choix de leur partenaire, ainsi que leur soutien aux partis politiques et leur comportement électoral. Plus fondamentalement encore, cet instrument laisserait des empreintes dans les mentalités et les modes de pensée des gens – des empreintes qui ne s'effaceraient

pas des décennies durant et des mentalités que les gens porteraient en eux pour le reste de leur vie. Imaginez que cet instrument puisse créer des technologies susceptibles de détruire la planète et de la sauver. En outre, cet instrument identifierait ce que nous pouvons tenir pour vrai, ce qui est faux et ce dont nous ne pouvons pas être sûrs. [...] Un instrument aussi puissant que celui-ci devrait, dans les démocraties, être manipulé avec précaution. S'il tombe entre de mauvaises mains ou s'il est négligé, les conséquences seront graves. Conçu avec sagesse, un tel instrument constituerait un outil de choix pour tout acteur politique cherchant à influencer durablement la manière dont les sociétés et les économies se développent.

— Åse GORNITZKA, 2023, p. vii (trad. libre)

Depuis un peu plus de 20 ans, les universités – et leur financement – ont pris chaque jour davantage d'importance pour un nombre grandissant d'acteurs au Québec, mais aussi à travers le monde. En 2002, lorsque j'ai commencé à m'y intéresser comme assistant de recherche à l'Université TÉLUQ, l'expertise québécoise en la matière était devenue peau de chagrin. Depuis, nous sommes chaque jour plus nombreux à nous y intéresser, et pour cause : la subvention que le Québec alloue aux universités a franchi la barre des quatre milliards de dollars en 2023-2024. Les étudiants paieront un autre milliard et demi en droits et frais de toutes sortes; quant aux universités, elles obtiendront deux à trois autres milliards en subventions de recherche et revenus d'autres sources. Pour le gouvernement actuel, l'université constitue désormais une pièce centrale de la stratégie économique québécoise (notamment avec la création du poste d'innovateur en chef et des trois premières zones d'innovation) et du maintien de son identité.

Pour des mobiles divers – mais surtout parce que nous sommes plus nombreux à être conscients de la réalité décrite par Gornitzka (2023) concernant les universités –, l'intérêt pour le financement des universités s'est accru chez différentes personnes et groupes d'intérêts. De nombreux rapports ont été produits à ce sujet : plusieurs par des organisations syndicales, dont la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, d'autres à partir du Sommet sur l'enseignement supérieur, dont le Rapport Tremblay-Roy (2014), puis encore plus récemment avec la publication du Rapport Quirion (FRQ, 2021) sur l'université québécoise du futur, mais aussi avec l'apparition d'une relève, dont je suis, qui s'est progressivement rassemblée à travers le Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur

l'enseignement supérieur, alors même que cette expertise demeure répartie dans plusieurs établissements.

Par ailleurs, le processus de révision des règles de financement s'inscrit désormais dans un processus plus régulier, ce qui amène un nombre croissant d'interlocuteurs à prendre la parole à propos du financement universitaire. Les discussions sur la décision de hausser les droits de scolarité des étudiants non québécois (sauf en recherche aux cycles supérieurs) en est un exemple des plus actuels.

1 La politique de financement des universités comme récit

On ne compte plus le nombre de productions scientifiques, de groupes ou de chercheurs qui abordent différents thèmes relatifs à l'université, tous témoignant du foisonnement et de la vitalité de l'université et de l'enseignement supérieur comme domaine de recherche en structuration au Québec. Mais pour mieux en rendre compte à tout lecteur intéressé par ce champ de recherche (et d'intervention!), il m'est apparu essentiel d'aborder la question du financement des universités sous un angle à la fois plus politique et plus personnel, presque intime¹.

Que ce soit de façon explicite ou implicite, les règles de financement constituent des « balises » de développement déterminées par le gouvernement du Québec parce qu'*in fine*, c'est lui qui accorde à 20 personnalités juridiques québécoises le statut d'université. Nous pouvons certes arguer – comme l'a fait le recteur de l'Université de Montréal (UdeM) au Conseil des relations internationales de Montréal le 27 octobre 2023 – que la mission première de l'université ne vise pas à répondre aux attentes de la société et qu'elle est indépendante de l'État. Mais il serait naïf ou puéril de penser que l'université peut exister sans autorisation de l'État : c'est l'État qui détermine les personnalités juridiques bénéficiant d'un tel « permis de chasse » ainsi que les privilèges et les responsabilités qui viennent avec ce statut. Et la nature même de ce que l'on qualifie d'université varie d'un État à l'autre et des particularités au « permis » peuvent s'appliquer dans un même État.

¹ Une telle pratique m'amène à travailler selon une approche qui va au-delà de ce que mon premier mentor aux cycles supérieurs, Michel Umbriaco, m'a appris. Et je pense qu'il appuierait ma démarche. En effet, pour bien comprendre pourquoi le financement universitaire me paraît si important, il faut d'abord le considérer comme la principale façon pour l'État québécois de parler aux universités : lorsqu'on se retrouve dans la prise de décisions de l'État à l'égard des universités, ça devient nécessairement une affaire personnelle.

En effet, nombre d'universités au Québec ont des missions spécifiques – ou balisées – et elles ne possèdent pas toutes un même patrimoine de programmes ou des historiques semblables. On peut mentionner l'Institut national de recherche scientifique, qui œuvre aux cycles supérieurs et qui doit « orienter ses activités vers le développement économique, social et culturel du Québec ». L'Université TÉLUQ est une université à distance. Tous les établissements membres de l'Université du Québec (UQ) ont la responsabilité d'accroître l'accessibilité aux formations universitaires et de former les personnels de l'éducation. Je me permets aussi de relever le mandat de former la fonction publique du Québec conféré à l'École nationale d'administration publique (ÉNAP). Les établissements de génie (ils s'y consacrent presque exclusivement) que sont Polytechnique Montréal et l'ÉTS en constituent un autre exemple et, enfin, je me permets de relever l'entente liant l'UdeM, HEC Montréal et Polytechnique Montréal, entente qui limite les domaines de développement de chaque entité et qui ne peut être modifiée sans l'accord de la ou du ministre de l'Enseignement supérieur. Les enjeux autour des revendications de l'UQAM qui souhaite développer une Faculté des sciences de la santé et ainsi accéder à un patrimoine de formation médicale constitue l'illustration la plus actuelle des limites de chaque « permis » accordé par le gouvernement du Québec.

Selon la même logique, cet espace de développement possible accordé par le législateur, couplé à la politique de financement des universités québécoises, établit le champ des possibles en ce qui concerne la réalisation des missions et des activités universitaires. L'allocation effective des ressources internes et l'autonomie dont jouissent les universités constituent par la suite la trame narrative du récit universitaire québécois.

Pourquoi ce préambule décrivant des réalités qui peuvent paraître évidentes? Parce qu'il faut bien comprendre que ce qui permet à des activités de vivre et de se maintenir (en dehors des initiatives personnelles souvent très fragiles), c'est l'accès aux ressources financières et le contrôle sur leur allocation (donc l'autonomie). Et c'est selon cette logique que je partage dans ce chapitre le rapport entre des règles de financement et l'aménagement d'une partie de la politique de financement des universités au cours des dernières années.

2 Une politique de financement qui s'inscrit dans un contexte mondial

Les universités sont souvent considérées comme assez similaires : elles remplissent les mêmes tâches principales (à savoir l'enseignement et la recherche), partagent un héritage organisationnel commun, sont de plus en plus formellement organisées, enfin, elles sont liées entre elles au niveau international (Frank et Meyer, 2020; Krücken et Meier, 2006; Maltais *et al.*, 2023; Ramirez et Meyer, 2013; Schofer et Meyer, 2005).

Un peu partout, on estime que l'université est devenue plus importante sur le plan politique au cours des dernières décennies. Plusieurs facteurs expliquent cette évolution : l'augmentation des niveaux d'inscription, l'accroissement des investissements publics et privés dans l'université, l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la recherche, l'augmentation de la productivité et des dépenses, la pertinence de l'université en tant que solutionneur de problèmes transversaux pour d'autres domaines politiques, enfin, l'évolution vers des économies de la connaissance (Chou *et al.*, 2017; Christensen *et al.*, 2014; Maassen et Stensaker, 2011; Maltais *et al.*, 2023). Cette importance accrue a conduit les personnes politiques à traiter la politique à l'égard des universités de manière moins spéciale (Gornitzka et Maassen, 2011), ce qui renvoie à l'idée qu'au lieu d'être gouvernée sur la base d'un équilibre des pressions entre l'État, le marché et la profession universitaire (Clark, 1983), l'université est de plus en plus l'objet de dynamiques politiques similaires à celles d'autres grands secteurs politiques. Dans le passé, les politiques à l'égard des universités ainsi que leur financement étaient principalement une question discutée entre des bureaucrates, des représentants du secteur universitaire (surtout les évêques et archevêques au Québec) et quelques politiciens spécialisés dans ce domaine (Umbriaco *et al.*, 2007).

On pourrait dire que ces trois types d'acteurs, bien qu'à des moments différents, ont réalisé que l'université est devenue socialement trop importante pour être traitée comme une question de niche (culturelle); c'est pourquoi elle se voit de plus en plus incluse dans la politique « ordinaire » (Olsen, 2007). Cela signifie également que les politiques, mais aussi le public, entretiennent des attentes croissantes, contrastées (et souvent contestées, en particulier par les fédérations syndicales de professeurs et des dirigeants d'établissements universitaires) à l'égard des universités, attentes qui vont de pair avec de nouvelles façons de s'assurer que le secteur fonctionne comme prévu, en particulier dans un contexte marqué par des niveaux

accrus d'investissements publics (Busemeyer *et al.*, 2020; Maassen et Stensaker, 2011).

Dans le même temps, la politique universitaire est influencée par les tendances générales, socio-politiques ou politico-administratives, que l'on peut observer dans plusieurs pays du monde, y compris des phénomènes tels que la polarisation politique accrue, la montée du populisme et du nationalisme de même qu'un scepticisme croissant à l'égard de la science (McCoy *et al.*, 2018; Pierson et Schickler, 2020; Rutjens *et al.*, 2022). Les universités, les chercheurs et leurs résultats deviennent plus importants pour la résolution de différents grands défis de la société québécoise, mais également pour l'ensemble des sociétés humaines : enjeux environnementaux, changements climatiques, crises sanitaires ou conflits armés et effets de ces derniers. Les universités et leurs professeurs s'impliquent davantage dans plusieurs débats politiques connexes à ces grands enjeux, ce qui peut aussi avoir des effets collatéraux sur la politique universitaire.

Ces quelques arguments soulignent qu'il est peu probable que nous assistions à un retour à l'élaboration de politiques plus sectorielles en matière d'université, mais plutôt que l'importance accrue de la politique à l'égard des universités représente une caractéristique plus durable du secteur.

3 Le cadre de référence

La question centrale de ce chapitre concerne la façon dont le gouvernement du Québec, en l'occurrence le ministère de l'Enseignement supérieur, a réalisé l'aménagement de trois politiques de financement des universités. Reconstituer cet aménagement suppose de s'appuyer sur certaines notions issues de l'analyse des politiques publiques. Pour y arriver, le présent cadre de référence reprend, en les bonifiant, des notions abordées dans des textes déjà publiés (Maltais, 2012; Maltais *et al.*, 2021).

L'analyse des politiques publiques est abordée ici parce que l'objectif consiste à produire trois brefs récits, considérés comme trois politiques publiques :

- la politique des « mandats stratégiques »;
- la politique de financement des universités en région;
- la politique de financement des étudiants non québécois.

Pour y arriver, je reprends l'idée selon laquelle une politique publique est une ligne d'action « faite d'activités orientées vers la solution de problèmes

publics dans l'environnement, et ce par des acteurs politiques dont les relations sont structurées, le tout évoluant dans le temps² » (Lemieux, 2002, p. 6).

Rappelons également qu'une politique publique se déroule selon un cycle, soit selon des étapes qui reviennent si le problème persiste et s'il n'est pas résolu. C'est à Jones (1970) qu'est attribuée la paternité de la modélisation des cinq étapes du processus de réalisation des politiques :

1. *L'émergence* des politiques publiques renvoie, pour Kingdon (2003), à la mise à l'agenda.
2. *L'élaboration* a trait à la forme des politiques. Elle « se déroule dans le système politique et consiste à formuler des mesures qui pourront être appliquées aux situations à réguler dans l'environnement externe ou dans l'environnement interne » (Lemieux, 2002, p. 21).
3. *L'adoption* concerne les modalités de la prise de décision sur les actions à prendre ou à ne pas prendre par rapport à ce qui pose problème.
4. *La mise en œuvre* « consiste dans l'application de ces mesures aux situations qui font problème, de façon qu'elles se conforment aux normes qui ont plus ou moins inspiré ces mesures » (Lemieux, 2002, p. 21).
5. *L'évaluation* des politiques publiques se définit comme « un méta-processus, de caractère normatif » (Lemieux, 2002, p. 131-132).

Les récits viseront principalement à reconstituer l'émergence de ces politiques et leur adoption.

4 La méthodologie

La méthodologie retenue s'inspire de celle que j'ai utilisée dans des travaux antérieurs (Maltais *et al.*, 2021). L'objectif consiste à reconstituer brièvement l'aménagement de trois politiques à partir du récit d'un acteur qui a occupé,

- pour les deux premières politiques, un rôle de directeur adjoint dans le cabinet de deux ministres de l'Enseignement supérieur;
- pour la troisième, qui était professeur en financement et politiques d'éducation.

Dans ce contexte, la méthodologie utilisée s'inspire de l'approche biographique et des récits de vie (Bourdages, 2001; De Coninck et Godard, 1990) ainsi que de l'étude de cas. De Coninck et Godard (1990) regroupent les études biographiques en trois modèles : archéologique, centré sur le

² Je conserve cette définition parce que je la trouve plus claire et opératoire que les versions plus récentes proposées par Lemieux.

cheminement (processuel) et structurel. Le modèle centré sur le cheminement est retenu ici parce qu'il étudie « la forme du processus lui-même et, à travers cette forme, les éléments causaux à l'œuvre » (p. 30). Ensuite, l'étude de cas est aussi retenue en reprenant trois cas. Yin (1993) a répertorié trois types d'études de cas : exploratoire, explicative et descriptive. Ici, c'est le type explicatif qui est retenu parce qu'il vise généralement à comprendre comment se structurent les relations de cause à effet entre des phénomènes donnés et, souvent, à comprendre les relations causales multiples.

5 La politique des mandats stratégiques, volet Éducation

5.1 L'émergence

Le 18 octobre 2018, Jean-François Roberge est nommé ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Vers 22 heures le même jour, il communique avec moi et me demande alors de rejoindre son cabinet à titre de directeur adjoint, avec la responsabilité de l'enseignement supérieur. Dès la première semaine, le dossier de la finalisation de la révision des règles de financement des universités et des cégeps, amorcée par la ministre Hélène David, entre dans les dossiers prioritaires.

5.2 L'élaboration

Tout au long des mois de novembre et décembre, plusieurs derniers ajustements doivent être élaborés, finalisés et adoptés par le ministre concernant la politique québécoise de financement des universités. L'une des règles laissées en plan par la ministre David (et sans clarté ni précision) est celle des « mandats stratégiques ». Cette enveloppe était constituée de 20 M \$ et, paradoxalement, ne comportait aucune priorité stratégique. La ministre avait vaguement prévu distribuer ces sommes proportionnellement à la fréquentation du nombre d'étudiants équivalents temps plein pour chaque université. Déjà à ce moment, j'avais mis en relief le fait que le MEES sous-estimait l'évolution de la fréquentation scolaire et l'état de la fréquentation des programmes de formation à l'enseignement posait problème; nous savions dès lors qu'une pénurie importante prendrait forme sous peu, dans un contexte où les directions universitaires sous-investissaient systématiquement dans les programmes, départements et facultés d'éducation. Pour moi, il s'agissait d'une conjoncture favorable pour rattacher les priorités du gouvernement (éducation et développement économique) à ce 20 M \$ et, en quelque

sorte, pour forcer la main aux établissements universitaires dans l'allocation des ressources.

5.3 L'adoption

Du 20 M \$, j'ai soumis au ministre l'idée de réserver 12 M \$ à la priorité stratégique *éducation* et 8 M \$ aux *liens universités-économie*, et ce, malgré des résistances internes. En effet, des employés du MEES avait déjà laissé entendre aux universités que ces sommes seraient allouées selon la fréquentation. Pour assurer une capacité équivalente à chaque département et faculté d'éducation, un montant forfaitaire était accordé à chaque université ayant des parcours en éducation pour un premier 8 M \$ (600 K \$ récurrents par établissement³) et les 4 M \$ restants étaient consacrés à un appel à « projets inédits ». Nous espérions à ce moment que, parmi l'ensemble des projets déposés, de nouveaux projets de parcours de formation seraient soumis et permettraient de répondre à la demande de formation pour des personnels que l'on désigne comme non légalement qualifiés (NLQ) et dont le nombre augmentait. Un premier appel était lancé en 2019 et le ministre annonçait à la rencontre des dirigeants du réseau de l'UQ que 100 % des demandes reçues par les universités membres du réseau étaient approuvées (nous avions alors utilisé des sommes de l'année 2018-2019 et 2019-2020), consacrant ainsi l'adoption d'une mesure par ailleurs toujours en vigueur et indexée.

6 La politique de financement des universités en région

6.1 L'émergence

Nous sommes en décembre 2018. Toujours dans le cadre de la finalisation de l'élaboration de la politique de financement des universités, les établissements régionaux expriment leur grogne à l'égard de la ministre David, qui les avait forcés à accepter des sommes pour les universités de petite taille qui se révélaient insuffisantes pour répondre à leurs besoins⁴. Ces universités

³ Il est dommage de constater que certains dirigeants et vice-recteurs aux finances laissaient entendre que cette mesure n'était pas récurrente. Tout aussi déplorable de constater que certaines universités, malgré le caractère dédié de l'enveloppe, l'aient attribuée partiellement à d'autres fins.

⁴ Je mets de côté ici une autre décision de la ministre David qui a consisté à pénaliser cinq universités souffrant d'un sous-financement chronique reconnu par le MEES, une mesure connue sous le nom de « lissage », qui affectait l'Université TÉLUQ, l'UQAR, l'UQTR, l'ÉNAP et l'Université Bishop's et qui les pénalisait à hauteur de 10 M\$ cette année-là. C'est Guy Laforest qui aura mené une forte représentation autour de cet enjeu, auquel le ministre a accordé une réponse favorable. Grâce à cette modification, l'Université TÉLUQ (dont la nouvelle directrice générale ignorait le problème), l'ÉNAP et l'UQTR ont pu retrouver des surplus (on notera que les médias de Trois-Rivières vantent le mérite du recteur

avaient débuté une représentation efficace au bureau du premier ministre et du ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Leurs démarches se dérouleront jusqu'en janvier 2019.

6.2 L'élaboration

C'est toutefois Alexandre Cloutier, alors vice-recteur à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), qui constituera une justification efficace aux yeux du bureau du premier ministre (avec le soutien de Youri Chassin alors adjoint parlementaire), en présentant une hausse de 15 M \$ (souhaitée) pour les universités régionales comme étant un gain important et qui serait bien perçu en région. Or, en janvier, le processus de consultation pré-budgétaire est assez avancé et, lorsque le ministre Roberge envisage d'aller de l'avant, il semble alors fastidieux pour l'équipe sous-ministérielle de trouver 15 M \$ (pour l'année qui se termine) dans une enveloppe globale de près de 20 G \$. On se limitera donc à la moitié de la somme pour l'année en cours, puis on trouvera l'ensemble des 15 M \$ au cours de l'année académique 2019-2020.

6.3 L'adoption

À la suite de l'analyse de différents scénarios proposés au ministre, ce dernier choisit d'accorder un montant pour la « mission régionale » des universités; un montant par région est alors accordé. Les universités situées dans une région près des centres urbains reçoivent 1,5 M \$ chacune; c'est le cas de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Comme on dénombre deux universités dans la région de Sherbrooke, soit l'Université de Sherbrooke et Bishop's, la somme de 1,5 M \$ est divisée en deux, puis bonifiée à 1 M \$ pour chacune. Les 10 M \$ résiduels sont divisés en parts égales pour les universités des trois régions éloignées, soit l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), l'UQAC et Université du Québec à Rimouski (UQAR). Cette mesure est depuis récurrente et indexée.

pour sa « saine gestion » alors que l'équilibre n'a été possible cette année-là que grâce à cette décision du ministre Roberge). Des surplus imprévus qui en découlent seront dégagés à l'UQAR et à l'Université Bishop's.

7 La politique de financement des étudiants non québécois

7.1 L'émergence

Cette politique prend sa source dans une initiative que j'ai menée comme professeur alors que j'étais en congé sabbatique à Oslo. Elle a pris forme d'abord parce qu'une conjoncture favorable s'est présentée à la fin du mois d'août 2022, alors que des débats linguistiques importants faisaient rage au Québec. Il faut dire que je finalisais alors la production d'un livre sur l'analyse comparative des systèmes d'enseignement supérieur (Jungblut *et al.*, 2023). Je m'ennuyais du Québec et le débat que je lisais à distance a fait naître en moi l'idée d'une lettre que j'ai acheminée au *Devoir* (Maltais, 2022^a). J'ai alors été surpris du nombre de réactions positives⁵.

7.2 L'élaboration

À la suite de la réélection du gouvernement de la CAQ, Jean-François Roberge se retrouve dans un autre ministère et je me suis permis d'écrire un second texte (Maltais, 2022^b), alors que j'étais aux 2^e Assises de la francophonie scientifique, au Caire. À ce moment, je proposais, si le gouvernement désirait être sérieux dans sa volonté à l'égard de la langue, de cesser de financer l'anglicisation du Québec par les universités. Je recommandais de cesser de subventionner la fréquentation des non québécois dans des universités de langue anglaise et d'élaborer une stratégie d'internationalisation de l'enseignement supérieur dans la francophonie. C'est la journaliste Daphné Dion-Viens qui a créé les conditions pour forcer le gouvernement du Québec à s'engager dans l'élaboration d'une telle politique sur cette question en me demandant : « On paye combien? »

J'ai alors déposé une demande pour obtenir les données du système de gestion des données sur l'effectif universitaire; j'ai tout reçu... mais je n'avais pas le temps de traiter ces données. Après plusieurs relances, madame Dion-Viens convient avec moi que *Le Journal de Montréal* me fournira un analyste de données, puis, à la lumière des premiers résultats, nous convenons de la publication de trois textes à intervalle d'environ deux semaines (Maltais, 2023^a, 2023^b et 2023^c).

⁵ Frédéric Bouchard (un ami que je tiens en haute estime), qui est alors doyen de la Faculté des arts et sciences à l'UdeM et qui m'appelle « l'oracle de la Jacques-Cartier » depuis qu'il a vu mes prévisions d'effectifs dans les écoles et les universités se matérialiser année après année envers et contre toutes les prévisions de l'Institut de la statistique du Québec et du MEES, m'avait alors envoyé un gentil mot : « Super pour *Le Devoir*! J'aime ça cette nouvelle facette de toi essayiste! Continue! » Ça m'a lancé...

Chacun fait pas mal de bruit médiatique, notamment le deuxième, qui précède le dévoilement du budget. Chaque fois, la ministre sort dans les médias pour rappeler qu'elle a le mandat du premier ministre de régler la situation. En juin, elle lance le processus de révision des règles de financement (la politique de financement) des universités québécoises. J'y dépose un mémoire (Maltais, 2023^d) et je participe de près ou de loin à la rédaction de quatre autres. Au cours de l'été, j'approche *Le Devoir* et *La Presse+* afin de leur proposer un texte plus long et ambitieux faisant le tour des défis auxquels sont confrontées les universités québécoises. Je souhaite faire paraître ce texte dans la foulée de la rentrée 2023. *Le Devoir* me donnera une réponse positive en premier (Maltais, 2023^e).

7.3 L'adoption

On ne peut pas vraiment, à ce moment, parler d'adoption d'une politique des droits de scolarité des étudiants non québécois. Le 13 octobre 2023, la ministre a annoncé 1. qu'elle revenait à une réglementation des droits de scolarité des étudiants non québécois, et ce, pour les programmes de 1^{er} cycle et les programmes professionnels de 2^e cycle, et 2. qu'elle récupérerait une partie des montants forfaitaires perçus pour les redistribuer aux établissements francophones. Mais l'adoption n'est pas complétée parce que la vraie mesure sera celle qui apparaîtra dans les règles de financement des universités québécoises pour 2024-2025. Or, tant que le budget du gouvernement n'est pas déposé, les crédits votés et les règles adoptées par le Conseil du trésor, la ministre ne peut engager de sommes. On devine toutefois que le problème ne sera pas entièrement réglé afin d'atteindre les cibles voulues : on ne touche pas à la fréquentation en recherche au 2^e et au 3^e cycles et on peut aussi envisager que la mesure n'affectera pas les médecins résidents, notamment.

Il y a certes des raisons qui justifient le chemin privilégié par la ministre, notamment un certain nombre de risques probables (dont des effets à court terme sur certaines équipes de recherche) qui pourraient se matérialiser. Mais il est clair que ce chemin ne pourra trouver une issue viable, selon moi, sans un réinvestissement immédiat de près de 300 M \$, en plus de la redistribution, suivi d'une hausse de l'enveloppe oscillant entre 4,5 % et 5 % pour chacune des cinq années suivantes, au moins.

8 Discussion

L'intention de ce chapitre consiste à rendre compte du cheminement vécu en tant qu'acteur dans l'aménagement de trois politiques à l'égard du financement des universités québécoises (règles). Même si ce chapitre le fait sommairement, il permet de percevoir des dynamiques propres à l'aménagement de ces politiques. Or, il y a beaucoup plus à raconter sur le financement des universités si l'on souhaite, d'une part, en faire comprendre la trame politique dans un ensemble plus large et complet, et, d'autre part, situer cette dernière dans un contexte mondial. Par exemple, lors d'une allocution faite aux 2^e Assises de la francophonie scientifique en novembre 2022, je relevais de façon prospective que trois grands défis se profilent concernant les universités, des défis qui conditionneront les politiques de financement : le taux de diplomation préuniversitaire et universitaire, l'amélioration de la planification de la demande afin de prévoir une offre d'activités universitaires qui réponde à la demande, enfin, les crises qui traversent chaque jour davantage l'espace universitaire et le sollicitent.

Si ces tendances mondiales ont été observées dans des contextes nombreux et variés, les politiques d'université et leur financement restent également influencées par des dynamiques nationales et régionales (Christensen *et al.*, 2014; Dobbins et Knill, 2014; Slaughter et Taylor, 2016). Les différences entre les politiques, les héritages politiques, les structures d'élaboration des politiques, les cultures politiques et les systèmes universitaires créent une certaine forme de résilience aux changements et aux dépendances de parcours qui en découlent (Thelen, 1999). Les réformes étant généralement comparées aux dispositifs existants, les critères permettant de statuer sur le fait qu'un changement soit ou non approprié diffèrent selon les contextes, ce qui ouvre la possibilité de différences durables, et ce, même dans des conditions de convergence des tendances politiques.

Pour l'avenir – et bien au-delà des changements récents évoqués –, la question des enjeux environnementaux, au premier plan la crise climatique, soulève celles de l'immigration et de l'intégration, du maintien de l'identité d'une nation – notamment dans le contexte des crises humanitaires – et de la manière dont les universités doivent y répondre et agir en tant qu'organisations responsables dans un monde interrelié. En tant qu'institutions éducatives fournissant des compétences et produisant des connaissances tout en aidant aussi les gens à s'intégrer dans une société, les universités jouent un rôle clé dans la réponse du secteur de l'éducation à l'intégration des immigrants en général et des réfugiés en particulier (voir

p. ex. Jungblut *et al.*, 2020). Des événements mondiaux comme l'afflux de réfugiés en Europe occidentale en 2015 ou les conséquences humanitaires de l'attaque russe contre l'Ukraine en 2022, ou celles de l'attaque du Hamas contre Israël en 2023, modifient l'environnement politique des universités, qui jouent souvent un rôle dans les réponses nationales à ces situations. Face à elles, les universités devront réagir et les gouvernements attendront d'elles qu'elles fassent leur part. En parallèle, les conflits mondiaux et les luttes de pouvoir entre pays ou régions du monde mettent également l'internationalisation des universités à l'épreuve. Avec l'augmentation des tensions mondiales, la collaboration transfrontalière peut devenir plus difficile pour les universitaires et les universités. Ainsi, étant donné la dualité de la concurrence croissante entre les nations et malgré leur nécessaire collaboration, nous devons mieux comprendre comment l'internationalisation évolue dans les différentes régions du monde.

Un aspect lié à l'augmentation des tensions est le rôle des valeurs fondamentales associées à la collégialité universitaire. Ce débat est peut-être le plus visible en ce qui concerne le rôle de la liberté académique et la question de savoir dans quelle mesure la coopération universitaire est basée sur des valeurs fondamentales communes (Jungblut *et al.*, 2020). Des débats similaires ont également lieu entre les étudiants et le personnel des universités. Certaines valeurs sociales étant de plus en plus politisées et divisées, les conflits, entre (par exemple) l'idéal de la liberté d'expression universitaire et celui dit des espaces sécuritaires (*safe spaces*) pour les groupes marginalisés peuvent créer des tensions.

Face aux défis qui se profilent, on peut relever que les universités québécoises ont toujours répondu aux besoins sociaux et aux attentes politiques de leur environnement immédiat. En tant qu'institutions fondatrices de l'État moderne, elles ont rempli – et continuent de remplir – des fonctions clés pour l'État (Clark, 1983). La différence, aujourd'hui, réside dans l'intégration des universités dans un environnement beaucoup plus complexe, composé de sociétés de la connaissance mondialisées comptant sur ces institutions centrales de la connaissance pour les aider à faire face aux défis sociaux fondamentaux auxquels elles sont confrontées.

Ainsi, en devenant plus importantes pour les sociétés, les universités sont également de plus en plus liées à un large éventail de domaines politiques, tout en étant de plus en plus influencées par les événements régionaux ou mondiaux. Personne ne sait encore très bien comment composer avec cette nouvelle réalité, mais il est certain que les liens entre science et

politiques se raffermissent. S'il est un secteur dont les personnages politiques ne peuvent plus faire l'économie, c'est bien le secteur universitaire.

Références

- Busemeyer, M. R. et Trampusch, C. (2011). Comparative political science and the study of education. *British Journal of Political Science*, 41(2), 413-443. [\[consulter\]](#)
- Chou, M.-H., Jungblut, J., Ravinet, P. et Vukasovic, M. (2017). Higher education governance and policy: An introduction to multi-issue, multi-level and multi-actor dynamics. *Policy and Society*, 36(1), 1-15.
- Christensen, T., Gornitzka, Å. et Maassen, P. (2014). Global Pressures and National Cultures. A Nordic University Template? Dans P. Mattei (dir.), *University Adaptation in Difficult Economic Times* (p. 30-51). Oxford University Press.
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press.
- Cloutier, A., Gingras, Y., Maurais, J., Niyubahwe, A. et Pouliot, C. (2021). *Reconnaître, protéger et promouvoir la liberté académique*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- De Coninck, F. et Godard, F. (1990). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité. *Revue française de sociologie*, 31(1), 23-53. [\[consulter\]](#)
- Dobbins, M. et Knill, C. (2014). *Higher Education Governance and Policy Change in Western Europe: International Challenges to Historical Institutions*. Palgrave Macmillan.
- Frank, D. J. et Meyer, J. W. (2020). *The University and the Global Knowledge Society*. Princeton University Press.
- FRQ [Fonds de recherche du Québec] (2021). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Gornitzka, Å. (2023). Forward. Dans J. Jungblut, M. Maltais, E. Ness et D. Rexe (dir.), *Comparative Higher Education Politics. Policymaking in North America and Western Europe* (p. vii-viii). Springer.
- Gornitzka, Å. et Maassen, P. (2011). University governance reforms, global scripts and the "Nordic Model". Accounting for policy change? Dans J. Schmid, K. Amos, J. Schrader et A. Thiel (dir.), *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen* (p. 149-177). Nomos.
- Gornitzka, Å. et Maassen, P. (2014). Dynamics of convergence and divergence: Exploring accounts of higher education policy change. Dans P. Mattei (dir.), *University Adaptation in Difficult Economic Times* (p. 13-29). Oxford University Press.
- Jungblut, J., Maassen, P. et Elken, M. (2020). Quo Vadis EHEA: Balancing Structural Continuation and Political Variety. Dans A. Curaj, L. Deca et R. Pricopie (dir.), *European Higher Education Area. Challenges for a New Decade* (p. 391-415). Springer International Publishing.

- Jungblut, J., Maltais, M., Ness, E. et Rexe, D. (dir.) (2023). *Comparative Higher Education Politics. Policymaking in North America and Western Europe*. Springer.
- Jungblut, J., Vukasovic, M. et Steinhardt, I. (2020). Higher education policy dynamics in turbulent times: Access to higher education for refugees in Europe. *Studies in Higher Education*, 45(2), 327-338.
- Krücken, G. et Meier, F. (2006). Turning the university into an organisational actor. Dans G. S. Drori, J. W. Meyer et H. Hwang (dir.), *Globalization and Organization. World Society and Organizational Change* (p. 241-257). Oxford University Press.
- Lemieux, V. (2002). *L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir*. Presses de l'Université Laval.
- Liu, Q. (2020). The impact of quality assurance policies on curriculum development in Ontario postsecondary education. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 50(1), 53-67. [\[consulter\]](#)
- Maassen, P. et Stensaker, B. (2011). The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. *Higher Education*, 61(6), 757-769. [\[consulter\]](#)
- Maltais, M. (2012). *La politique de bimodalité de l'UQAM de 2000 à 2011* [thèse de doctorat]. Université Laval. [\[consulter\]](#)
- Maltais, M. (2022^a). Pourquoi choisir de vivre en français? *Le Devoir*, 25 août. [\[consulter\]](#)
- Maltais, M. (2022^b). Le destin du français est lié à celui de la science. *Le Journal de Montréal*, 28 octobre. [\[consulter\]](#)
- Maltais, M. (2023^a). Québec paiera 1 G\$ d'ici cinq ans pour angliciser Montréal. *Le Journal de Montréal*, 20 mars. [\[consulter\]](#)
- Maltais, M. (2023^b). 60 M\$ par an pour angliciser des jobs «très payantes» au Québec. *Le Journal de Montréal*, 24 avril. [\[consulter\]](#)
- Maltais, M. (2023^c). Québec cessera-t-il de promouvoir notre anglicisation par les universités? *Le Journal de Montréal*, 12 juin. [\[consulter\]](#)
- Maltais, M. (2023^d). *Mémoire déposé par Martin Maltais à la ministre de l'Enseignement supérieur (MES)*. [\[consulter\]](#)
- Maltais, M. (2023^e). Le Québec n'est pas prêt pour l'explosion de la fréquentation universitaire. *Le Devoir*, 21 août. [\[consulter\]](#)
- Maltais, M., Boudreau, V. et Déméro, V. (2021). La motivation dans l'encadrement des étudiants à distance en contexte de pays émergeant : le cas de l'Institut universitaire de formation des cadres (INUFOCAD) de Port-au-Prince. Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), *Formation à distance dans les pays émergents* (p. 67-89). Presses de l'Université du Québec.
- Maltais, M., Ness, E., Jungblut, J. et Rexe, D. (dir.) (2023). Same same, but different? Dans J. Jungblut, M. Maltais, E. Ness et D. Rexe (dir.), *Comparative Higher Education Politics. Policymaking in North America and Western Europe* (p. 519-548). Springer.
- McCoy, J., Rahman, T. et Somer, M. (2018). Polarization and the global crisis of democracy: Common patterns, dynamics, and contingencies. *Annual Review of Political Science*, 21(1), 19-37. [\[consulter\]](#)

- Olsen, J. P. (2007). The institutional dynamics of the european university. Dans P. Maassen et J. P. Olsen (dir.), *University Dynamics and European Integration* (vol. 19, p. 25-54). Springer Netherlands.
- Pierson, P. et Schickler, E. (2020). Madison's constitution under stress: A developmental analysis of political polarization. *Annual Review of Political Science*, 23(1), 37-58. [\[consulter\]](#)
- Ramirez, F. O. et Meyer, J. W. (2013). Universalizing the university in a world society. Dans J. C. Shin et B. M. Kehm (dir.), *Institutionalization of World-Class University in Global Competition* (p. 257-273). Springer Netherlands.
- Rutjens, B. T., Sengupta, N., Lee, R. van der, Koningsbruggen, G. M. van, Martens, J. P., Rabelo, A. et Sutton, R. M. (2022). Science skepticism across 24 countries. *Social Psychological and Personality Science*, 13(1), 102-117. [\[consulter\]](#)
- Schofer, E. et Meyer, J. W. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70(6), 898-920. [\[consulter\]](#)
- Slaughter, S. et Taylor, B. J. (dir.) (2016). *Higher Education, Stratification, and Workforce Development. Competitive Advantage in Europe, the US, and Canada*. Springer.
- Thelen, K. (1999). Historical institutionalism in comparative politics. *Annual Review of Political Science*, 2(1), 369-404. [\[consulter\]](#)
- Tremblay, H. P. et Roy, P. (2014). *Rapport final du chantier sur la politique de financement des universités. Pour une réforme du financement des universités québécoises*. Gouvernement du Québec.
- 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.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research. Second Edition*. Sage Publications.

Martin Maltais est professeur en financement et politiques d'éducation au campus de Lévis à l'UQAR et président de l'Acfas. Gestionnaire de proximité, il a été conseillé de quatre ministres issus de trois gouvernements différents et directeurs adjoints pour deux d'entre eux au sein du gouvernement du Québec, il a principalement eu les responsabilités de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie. Le ministre de la défense du Canada l'a nommé comme expert universitaire à la commission d'examen des collèges militaires du Canada. Auteur de plusieurs articles, rapports et communications concernant les politiques et le financement de l'éducation, de l'enseignement supérieur de la formation à distance et de la recherche scientifique, il est un acteur clé de l'élaboration des politiques d'enseignement supérieur et du numérique au Canada et est membre du comité aviseur du rapport d'investigation sur la liberté académique dans l'Union européenne.

Larouche, C., Larouche, C., Savard, D., Byrne, A. et Héon, L. (2025). La planification stratégique et les universités québécoises. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 455-480). Les Publications du LIRES.

Chapitre 17

La planification stratégique et les universités québécoises

Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi

Camille Larouche, Université Laval

Denis Savard, Université Laval

Ashley Byrne, Université Laval

Lucie Héon, Université Laval

Résumé

Ce chapitre vise à compléter le tableau des enjeux et de la situation des universités québécoises en poursuivant les objectifs suivants : 1. présenter le contexte de la planification stratégique dans les universités québécoises; 2. identifier les principaux thèmes et enjeux de cette planification stratégique et les analyser en relation avec deux périodes de planification; 3. discuter de certains défis relatifs à la planification stratégique dans les universités québécoises en ce qui concerne la composition et l'évolution des plans, et ce, en nous appuyant sur les sept logiques d'action du cadre d'analyse de la planification de Masengesho et ses collègues (2009). Pour atteindre ces objectifs, une analyse de contenu qualitative des plans stratégiques a été menée sur deux périodes. Les thèmes identifiés dans les orientations des plans stratégiques de la période actuelle et leur évolution sont présentés et discutés.

Mots clés

orientations; planification stratégique; université québécoise

Abstract

This chapter aims to complete the portrait of the state of affairs and challenges facing Quebec universities by pursuing the following objectives: 1. presenting the context of strategic planning in Quebec universities; 2. identifying the main themes and issues in this strategic planning and analyzing them in relation to two planning periods; and 3. discussing some of the challenges of strategic planning in Quebec universities with respect to the composition and evolution of plans based on the seven action logics of the analytical framework of planning by Masengesho *et al.* (2009). To achieve these objectives, a qualitative content analysis of strategic plans was conducted over two periods. The themes identified in the orientations of the strategic plans for the current period and their evolution are presented and discussed.

Keywords

collegiality; orientations; Québec university; strategic planning

Au cours des dernières décennies, les universités connaissent de profonds changements (Bruckmann, 2015) dans leur gouvernance et dans leurs pratiques, confrontées qu'elles sont à l'émergence de la société du savoir, aux développements démographiques, aux effets de la mondialisation, à une compétition accrue, au développement des technologies de l'information et à la fluctuation des conditions économiques (Dobbins *et al.*, 2011). Trois courants majeurs et interreliés orientent les changements intervenus dans l'enseignement supérieur : une promotion de l'idéologie néolibérale, l'émergence d'un quasi-marché en enseignement supérieur et l'implantation de réformes basées sur la nouvelle gestion publique (NGP) (Amaral et Magalhães, 2007; Bruckmann, 2015; Reed, 2002; Schuetz et Bruneau, 2004). Les universités, en continuelle lutte pour l'excellence, investissent et cherchent à se positionner sur l'échelle des différents palmarès et classements mondiaux (Münch, 2013). Ainsi, selon Lacroix et Maheux (2015), « [o]n ne peut plus minimiser à quel point les universités elles-mêmes se servent de plus en plus des résultats de ces classements pour établir leurs orientations stratégiques et éclairer leurs décisions courantes » (p. 48-49).

Les universités constituent des systèmes complexes endossant une triple mission diversifiée (enseignement, recherche et services aux collectivités) et tenues de situer leurs actions dans le cadre des grands enjeux et des besoins de la société (développement durable, internationalisation, positionnement sur un marché compétitif, réussite des étudiants, excellence de la recherche, transfert des connaissances...), tout en tentant de satisfaire un grand nombre de parties prenantes (gouvernement, personnels, étudiants, entreprises, organismes, associations).

Dobbins et ses collègues (2011) relevaient un besoin de recherche empirique capable de rendre compte de la complexité et de la diversité des établissements et des systèmes d'enseignement supérieur, de même que pour surveiller les changements qui s'y déroulent. En ce qui a trait au sujet du présent chapitre, c'est-à-dire la planification stratégique, on note dans les écrits canadiens l'émergence d'une pratique de recherche ciblant les plans stratégiques dans quelques provinces telles que la Colombie-Britannique, l'Ontario et le Québec. Toutefois, ces recherches ne concernent souvent qu'un aspect ou qu'une dimension spécifique de la planification stratégique, comme les valeurs, la pérennité ou le développement durable (Albon *et al.*, 2016; Bégin-Caouette *et al.*, 2018; Bouchard *et al.*, 2015; Buzzelli et Allison, 2017; Eastman *et al.*, 2019; Menna *et al.*, 2016; Mueller, 2015; Viczko et Tascón, 2016). À notre connaissance, aucune recherche ne s'est jusqu'ici intéressée à l'ensemble des thèmes contenus dans les plans stratégiques.

Cette contribution émane d'un projet de recherche financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada qui vise à analyser la planification stratégique des universités canadiennes en tant que révélateur des changements qui les influencent. Elle ambitionne ainsi de compléter le tableau des enjeux et de la situation des universités québécoises en poursuivant les objectifs suivants : 1. présenter le contexte de la planification stratégique dans les universités québécoises; 2. identifier les principaux thèmes et enjeux de cette planification stratégique et les analyser en relation avec deux périodes de planification; 3. discuter de certains défis relatifs à la planification stratégique dans les universités québécoises en ce qui concerne la composition et l'évolution des plans, et ce, en nous appuyant sur les sept logiques d'action du cadre d'analyse de la planification de Masengesho et ses collègues (2009).

1 Les universités québécoises : caractéristiques et contexte¹

Au Canada et au Québec, la gouvernance des universités se fonde sur le principe d'autonomie universitaire, qui peut se définir comme ce qui permet aux universités d'apporter des modifications à leur gouvernance et aux activités qui tiennent compte des besoins changeants de la société². L'autonomie universitaire s'accompagne d'importantes responsabilités, y compris celles d'effectuer dans l'intérêt de la société de la recherche et de l'activité savante, et ce, selon les normes d'excellence les plus élevées et en vue d'offrir une éducation supérieure de qualité et de rendre compte publiquement de leurs dépenses. L'autonomie universitaire comprend, entre autres, le pouvoir et l'obligation de : procéder à la sélection et à la nomination des administrateurs, des professeurs et du personnel; sélectionner et admettre les étudiants; adopter des mesures disciplinaires; établir et surveiller les programmes d'études; prendre des mesures organisationnelles visant l'exécution des activités universitaires; créer des programmes et leur allouer des ressources; confirmer la formation suivie par les étudiants et décerner les diplômes (Universités Canada, 2020).

L'autonomie se construit autour de la réalisation de la mission fondamentale des universités, qui repose sur une quadruple fonction sociale (CSE, 2002) : la formation supérieure des Québécois; la création, la conservation, la production et la transmission des savoirs contribuant à l'avancement de l'humanité; l'exercice d'une fonction critique dans la société; l'exercice de rôles connexes (p. ex. la conservation du patrimoine culturel). Selon les époques et les circonstances, l'université remplit sa mission différemment, dans un contexte et des conditions qui évoluent et se transforment (Rocher, 1990). Dans un chapitre publié à l'occasion des 40 ans du Rapport Parent, Larouche et Savard (2016) décrivaient les principales caractéristiques des universités québécoises, soit ce dont nous rendons compte ici en nous penchant sur leurs missions et leur diversité.

¹ Nous tenons à remercier Martin Maltais, professeur à l'Université du Québec à Rimouski, Denis Marchand, directeur de la recherche institutionnelle à l'Université du Québec et Martin Hudon, secrétaire général par intérim à Université du Québec, qui ont participé à un entretien d'experts ayant contribué à enrichir cette partie.

² La composition des conseils d'administration ou d'autres entités hiérarchiques des universités au Québec varie d'une université à l'autre. La composition du conseil d'administration des constituantes de réseau de l'Université du Québec est régie par la Loi sur l'Université du Québec. L.R.Q., c. U-1.

En plus de la mission fondamentale de l'université, on parle aujourd'hui de mission *actualisée*; cette dernière tient compte de l'évolution du contexte universitaire. Selon le CSE (2008, p. 14), elle doit tenir compte :

- d'une articulation dynamique entre les volets de la recherche et de la formation (CSE, 1998);
- d'un ensemble de balises proposées pour guider la mise sur pied et la réalisation des partenariats (CSE, 2002);
- d'un nouveau rôle connexe dévolu aux établissements : le volet innovation technologique et social (CSE, 2004);
- de l'internationalisation des universités (développement durable, aide aux pays en développement, circulation mondiale des cerveaux) (CSE, 2005).

Le système universitaire québécois se présente également comme un système diversifié qui comporte (CSE, 2008) :

- des universités regroupées dans un réseau public aux côtés d'universités à charte;
- des universités offrant le 1^{er} cycle exclusivement, ou uniquement les cycles supérieurs, ou l'ensemble des trois cycles;
- des écoles professionnelles centrées sur un domaine de formation aux côtés d'établissements offrant un éventail plus ou moins vaste de domaines;
- des universités de grande taille offrant de la formation aux trois cycles dans plusieurs domaines et fortement engagées en recherche aux côtés d'universités de taille plus modeste offrant de la formation aux trois cycles dans un éventail plus restreint de domaines tout en étant actives en recherche, notamment dans des créneaux d'excellence particuliers;
- enfin, des universités situées en région et des universités urbaines.

Si aucune loi n'impose aux universités québécoises l'obligation de réaliser une planification stratégique, toutes se soumettent à l'exercice et sont influencées par les différentes politiques, règles, directives et lois universitaires. La Politique générale des universités adoptée en 2000 réaffirmait leur statut de service public :

L'université comme institution supérieure vouée à l'éducation des étudiantes et étudiants, sous ses aspects personnels et professionnels, constitue un service public et contribue à la réalisation de la mission gouvernementale d'éducation. Cette reconnaissance est le fondement du soutien gouvernemental qui est accordé aux universités (MEQ, 2000, p. 17).

Garant (1980) reconnaît lui aussi le statut public des universités québécoises :

Les principales raisons qui qualifient les universités québécoises de service public sont entre autres : le financement en quasi-totalité par l'État; le pouvoir de réglementation de l'État sur certains aspects essentiels de l'organisation et du fonctionnement de ses services; l'obligation de rendre compte de l'utilisation des

deniers publics; les pouvoirs de certains organismes paragouvernementaux³ (p. 63).

Toutefois, selon le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI), en 2013, l'autonomie des universités était contrainte par 52 lois québécoises. Nous présentons ici celles qui, selon nous, exercent aujourd'hui une influence plus importante sur leur planification stratégique.

La Loi sur les établissements universitaires⁴ existe depuis 1989. Depuis 1995, elle impose à tous les établissements universitaires du Québec le dépôt à l'Assemblée nationale de leurs états financiers, d'un état du traitement des membres du personnel de direction, d'un rapport sur la performance et d'un autre sur les perspectives de développement. Les universités n'ont pas l'obligation de produire ou de transmettre un plan stratégique. Certaines le font tout de même à titre d'attestation de leurs perspectives de développement. Ainsi, en 2019-2020, l'UQAC insérait son plan stratégique dans son rapport annuel afin de faire connaître ses perspectives de développement et de faire état de ses priorités institutionnelles. La préparation de ces documents demande de répondre aux exigences spécifiques du ministre, qui varient d'année en année⁵.

La Loi sur l'administration publique⁶ adoptée en 2000 impose les principes de la NGP aux ministères et organismes publics au Québec. Elle prescrit le dépôt d'un rapport annuel de gestion et l'adoption d'un plan stratégique qui doivent être rendus publics. Sans être considérées pleinement comme des organismes publics, les universités sont affectées indirectement par cette loi par l'entremise du ministère de l'Éducation, qui adopte des plans stratégiques en réponse à la législation en cours⁷. Afin d'assurer une gestion efficace et efficiente des fonds publics, ces plans visent, entre autres, à améliorer la performance et la reddition de comptes du système d'éducation en bonifiant les pratiques de gouvernance. Même si certaines orientations de ces plans concernent les universités, le ministère de l'Éducation n'a pas toujours été très précis quant à leur caractère prescriptif.

³ Pour une analyse du statut public des universités, voir entre autres Bégin Caouette et ses collègues (2018).

⁴ Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire, L.R.Q. c. E-14.1.

⁵ Ces exigences sont modifiées en fonction des politiques en place et du contexte annuel; elles requièrent en outre de répondre à des indicateurs particuliers.

⁶ Loi sur l'administration publique. L.R.Q. c. A-6.01.

⁷ Plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation; Plan stratégique 2005-2008 du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS); Plan stratégique 2009-2013 du MELS; Plan stratégique 2019-2023 du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur; Plan stratégique 2019-2023 du ministère de l'Enseignement supérieur.

Selon les gouvernements et les ministres en charge, les objectifs et les indicateurs mis en place doivent, explicitement ou non, s'aligner, voire s'imposer aux universités. Le mécanisme utilisé pour négocier cet alignement s'inscrit dans les politiques exclusives aux universités, plus précisément dans les politiques et les règles portant sur leur financement.

Depuis 2018, la Politique québécoise de financement des universités contient une proposition d'élaboration d'un mandat stratégique d'une durée de trois ans entre le ministère et chaque établissement, des enveloppes budgétaires étant consacrées à l'élaboration de ce mandat. C'est par l'entremise de la négociation des mandats stratégiques que se manifeste l'influence du gouvernement sur la planification stratégique des universités. La négociation de ces enveloppes dédiées peut influencer le contenu des plans stratégiques dans le contexte de la spécificité de chacune des universités. Le financement est le moyen par excellence pour le gouvernement d'effectuer un certain contrôle sur les universités. Bien qu'elles doivent rendre des comptes par l'entremise des documents déposés au ministère de l'Enseignement supérieur pour l'Assemblée nationale (cf. la Loi sur les établissements universitaires) et répondre à certains indicateurs, les principes de la NGP et de la gestion axée sur les résultats sont transmis par les règles du financement supplémentaire. Par ailleurs, la politique de financement dit respecter l'autonomie d'action des universités; le choix des moyens pour réaliser la mission de l'université appartient donc à chaque établissement.

Les universités sont par ailleurs soumises à d'autres obligations de reddition de comptes prévues dans la Loi sur la liberté académique dans le milieu universitaire⁸ et la Loi visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur⁹. Bien qu'elles requièrent des documents de reddition de comptes et des plans d'actions sur le sujet, ces lois s'appliquant spécifiquement aux établissements d'enseignement supérieur ne concernent pas directement la planification stratégique, mais elles peuvent l'influencer, tout comme d'autres lois à caractère général telles la Charte des droits et libertés de la personne¹⁰, la Charte de la Langue française¹¹ ou la Loi sur les contrats des organismes

⁸ Projet de loi no 32 (2002, chap. 21), Loi sur la liberté académique en milieu universitaire, sanctionnée le 7 juin 2022.

⁹ Loi visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur. L.R.Q., c. P-22.1.

¹⁰ Charte des droits et libertés de la personne. L.R.Q., c. C-12.

¹¹ Charte de la langue française, L.R.Q., c. C-11.

publics¹². En plus des lois et des politiques, les universités sont aussi regroupées au sein de différents réseaux de recherche et d'enseignement tels le BCI ou le réseau de l'UQ.

Depuis 1968, ce dernier héberge une commission de la planification dont les intérêts sont centrés autour des décisions stratégiques qui l'encadrent, dont

la programmation de l'enseignement et de la recherche; les collaborations entre les établissements; les priorités communes concernant les ressources humaines, matérielles et financières; les relations avec les autres universités, avec les gouvernements et avec les divers partenaires de l'Université du Québec, au Québec et à l'étranger; les perspectives de recrutement étudiant et d'embauche des personnels; les actions communes de présence publique et de visibilité (UQ, 2001).

Les directions des établissements et du réseau de l'UQ doivent présenter leurs « orientations de développement et leurs perspectives budgétaires » (*id.*) à la commission à tous les trois ou cinq ans. En pratique, cet exercice est plutôt réalisé lorsque les universités sont invitées, à tour de rôle, à présenter ces éléments à l'Assemblée des gouverneurs de l'UQ, où sont présents les chefs d'établissements nommés par le gouvernement du Québec. Bien que chaque établissement présente ses éléments de reddition de comptes, de développement ou de planification, ces présentations sont un lieu d'échanges, parfois politiques, sur les différentes stratégies et actions pouvant être adoptées par chaque établissement. Sans constituer formellement un lieu de prise de décisions concernant la planification stratégique pour l'ensemble du réseau, ce mécanisme de concertation peut néanmoins influencer les décisions stratégiques des constituantes.

À l'échelle du système universitaire québécois, le BCI offre de multiples opportunités de discussions formelles ou informelles. Il a pour mission de promouvoir les intérêts, les positions communes et la diversité des établissements universitaires québécois, ainsi que de contribuer à leur rayonnement et à leur impact positif pour la société, et ce, dans le respect de leur autonomie institutionnelle, de leurs missions respectives et de leurs caractéristiques distinctives. Le BCI travaille à la création et à la mutualisation d'un ensemble de services collectifs auprès des établissements universitaires québécois.

Ancrées dans un contexte d'autonomie et de diversité, les universités ont toutes développé individuellement leurs pratiques, leurs valeurs et leurs

¹² Loi sur les contrats des organismes publics. L.R.Q., c. C-65.1.

processus de planification stratégique établis selon leurs règlements généraux propres et influencés par leurs différents contextes sociaux, légaux et politiques. Cette planification est adoptée par une instance supérieure interne, soit le conseil d'administration ou ce qui en tient lieu.

2 La planification stratégique et les universités québécoises

Il existe peu de documents qui relatent l'historique de la planification stratégique des universités québécoises. Selon Arguin (1986), la planification n'est pas une activité nouvelle pour les universités, elle a toujours existé : « Dès l'origine de cette vénérable institution, les responsables ont tenté de définir d'une façon existentielle leurs missions, leurs buts, leurs raisons d'être » (p. 8); mais, précise-t-il, cette planification était « informelle, désarticulée et fragmentaire » (p. 1).

Dans les années 1950, on parlait davantage de planification systématique basée sur des modèles de rationalisation budgétaire. Au sein des établissements, cette planification était menée par une seule personne ou un petit groupe d'individus. À partir des années 1960, avec le développement des sciences de la gestion et inspirées par des théories de l'organisation, certaines universités ont emprunté progressivement des processus de planification stratégique en les adaptant à leurs missions et à leurs activités propres. À titre d'exemple, des éléments de planification existent à l'Université Laval depuis 1960 alors que le processus de planification y est systématisé et institutionnalisé depuis 1978 (Arguin, 1986). Au début des années 1970, l'UQ a tenté une approche de planification systémique basée sur la rationalisation budgétaire. Le service de la planification a fait appel à un consultant pour effectuer une telle opération, mais elle s'est révélée tellement complexe et minutieuse qu'elle a été abandonnée par la suite (p. 9). À l'UQAC, une politique relative à la planification stratégique existe depuis 1982 (le CA adopte le plan stratégique).

Avec le temps, les universités québécoises ont inscrit des processus de planification stratégique dans leurs règlements généraux. De façon générale, il s'agit d'un processus de planification formelle décomposé en étapes distinctes et séquentielles qui comprend l'énonciation d'une mission, parfois d'une vision, de valeurs, d'orientations et d'objectifs avec quelquefois les moyens et les indicateurs qui leur sont associés. En général, les plans sont élaborés par la haute direction ou par un comité *ad hoc*; les processus de consultation prévus sont basés sur une analyse de la situation interne et externe. Dans la plupart des cas, le plan adopté est transmis à chaque unité

de l'organisation en s'inscrivant dans une stratégie de type parapluie qui est bien adaptée aux organisations de type professionnel.

Les pratiques de planification stratégique plus récentes conçoivent l'université comme un système ouvert et dynamique, sensible aux influences externes et internes et prêt à réagir aux interpellations de son milieu. Les universités s'appuient sur une analyse de la situation des facteurs internes et externes influençant leurs intentions et leurs actions. Elles font souvent appel à l'ensemble de la communauté universitaire dans le processus de planification plutôt que de l'effectuer en vase clos. Mintzberg (1999) identifie neuf écoles de pensée sur la stratégie, qui peut ainsi être vue soit comme un processus :

1. de conception d'une petite équipe visant à donner une direction à l'organisation;
2. formel et séquentiel visant le contrôle des activités;
3. analytique, visant le positionnement;
4. entrepreneurial éclairé par une vision;
5. cognitif, visant un système d'information intégré;
6. d'apprentissage laissant de la place aux stratégies émergentes et à l'intuition;
7. de négociation des jeux de pouvoirs visant le consensus;
8. d'adaptation et de réaction aux besoins du marché et de la société;
9. de configuration, visant le changement.

Ces écoles de pensée, bien qu'intéressantes en elles-mêmes, n'ont pas été utilisées comme cadre d'analyse pour ce chapitre. En effet, la grille d'analyse des conceptions et des pratiques de planification de Masengesho Bonami et De Ketele (2009) basée sur une synthèse des approches de la planification et décrite ci-dessous nous semble plus complète.

3 Définitions de la planification stratégique et cadre d'analyse

Dans le cadre du présent chapitre, la planification stratégique est définie comme « un processus d'anticipation du changement, d'identification de nouvelles opportunités et d'exécution de la stratégie » (Voorhees, 2008, p. 79), où l'intentionnalité et l'amélioration sont des aspects implicites du processus (Dooris *et al.*, 2002; Mueller, 2015). Un plan stratégique s'articule généralement autour de cinq éléments soit :

1. la description de la mission, des valeurs et de la vision, du contexte et des enjeux auxquels fait face l'organisme;
2. les orientations stratégiques;
3. les axes d'intervention et les objectifs retenus;

4. les résultats visés;
5. les indicateurs de performance utilisés pour mesurer l'atteinte des résultats.

La composition des plans stratégiques de même que l'importance accordée à chacune des composantes d'un plan stratégique peuvent varier selon la provenance et le contexte, comme le montrent les compilations rapportées aux tableaux 17.1 et 17.2, dont les données sont tirées de 190 documents stratégiques¹³ d'universités canadiennes. Ces tableaux indiquent le nombre et le pourcentage relatif de mots contenus dans les plans stratégiques par composante et par province.

¹³ Nous entendons par documentation stratégique : plan stratégique, plan institutionnel, entente de mandat, quelques plans académiques et financiers plus systémiques ont aussi été retenus, en date du 25 mai 2022.

Tableau 17.1 Nombre de mots par composante et par province¹⁴

	AB	BC	PE	ON	QC	MB	NB	NS	SK	NL	TOTAL
Mission	1134	1555	217	4806	4250	824	771	1067	1507	372	16 503
Vision	652	1058	134	12 617	4473	845	120	1217	2324	489	23 929
Valeur	2044	2066	341	6818	5206	526	148	1546	1534	1102	21 331
Priorité	13 900	6291	812	21 859	5622	2561	1540	666	1608	2720	57 579
Axe	8249	3327	20	5633	4772	153	191	1160	2429	19	25 953
But	5299	3410	75	4452	857	1752	892	1500	3922	856	23 015
Orientation	789	346	–	3588	7965	404	1364	447	154	-	15 057
Objectif	5944	4697	–	28 626	18 477	522	2352	7290	3501	311	71 720
Stratégie	8182	3352	–	9608	1332	1417	–	637	2597	–	27 125
Moyen	227	8803	3581	29 035	19 325	1102	6231	2768	3405	–	74 477
Cible	573	1 414	–	320	2151	–	274	157	–	–	4889
Indicateur	10 298	719	–	11 262	5540	374	1083	1667	2457	753	34 153
TOTAL	57 291	37 038	5180	138 624	79 970	10 480	14 966	20 122	25 438	6 622	395 731

¹⁴ Les abréviations utilisées dans les tableaux correspondent au code alphabétique approuvé à l'échelle internationale (Statistique Canada, 2015). AB : Alberta; BC : Colombie-Britannique; PE : Île-du-Prince-Édouard; ON : Ontario; QC : Québec; MB : Manitoba; NB : Nouveau-Brunswick; NS : Nouvelle-Écosse; SK : Saskatchewan; NL : Terre-Neuve-et-Labrador.

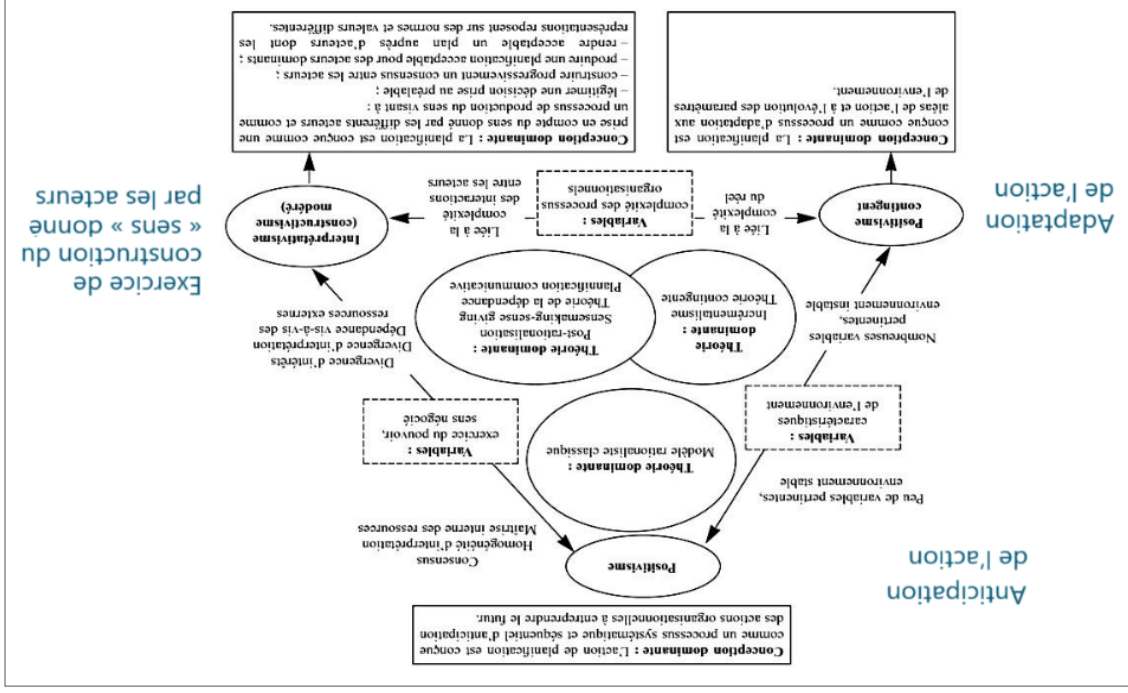
Tableau 17.2 Pourcentage relatif de mots par composante et par province

[illegible]

En portant un regard sur le pourcentage de mots de chacune des composantes dans les documents stratégiques, on remarque que les composantes mission, vision, valeurs, priorité et but sont présentes dans toutes les provinces alors que les composantes axes, orientations, objectifs, stratégie, moyen, cible et indicateur sont absentes pour certaines provinces. Dans l'ensemble, les composantes moyen, objectif et priorité sont celles qui obtiennent le plus haut pourcentage de mots alloués (18,8 %, 18,1 % et 14,6 %). La Nouvelle-Écosse insiste particulièrement sur les objectifs (36,2 %) alors que, pour d'autres provinces, ce pourcentage est beaucoup moins élevé (Manitoba, 5,0 %; Terre-Neuve, 4,7 %). À l'Île-du-Prince-Edward (69,1 %) et au Nouveau-Brunswick (41,6 %)¹⁵, l'accent est particulièrement mis sur les moyens, une composante qui varie beaucoup d'une province à l'autre tout comme celle des indicateurs qui est prédominante en Alberta (18,0 %). Sans plonger dans une analyse exhaustive, les quelques exemples fournis devraient suffire à illustrer la diversité des pratiques quant aux plans stratégiques adoptés dans les différents milieux. Dans la suite de ce chapitre, nous nous concentrerons sur la documentation stratégique des universités québécoises.

L'élaboration des plans stratégiques relève de différentes théories de la planification associées à des paradigmes dominants (Masengesho *et al.*, 2009). Ce cadre d'analyse est issu d'une synthèse des travaux de recherche sur les conceptions de la planification stratégique. Validée dans le cadre de la thèse de doctorat de Kamuzinzi (2007), cette synthèse identifie trois positionnements épistémologiques (le paradigme positiviste, le positivisme contingent et l'interprétativisme) représentés dans la figure 17.1 ci-dessous par des ellipses au sommets d'un triangle. Chaque positionnement paradigmatique s'inscrit dans une conception dominante de la planification conçue soit comme une anticipation de l'action (le paradigme positiviste), une adaptation de l'action (le paradigme contingent) ou un exercice de construction de sens (le paradigme interprétativiste).

¹⁵ Il faut aussi tenir compte du petit nombre de documents analysés pour ces provinces.



Source : Masengesho, Bonami et De Ketele (2009) (suppression du cadre et ajout des concepts en bleu)

Figure 17.1 Modèle de synthèse et articulation des sept théories de la planification

Cette figure présente sept logiques d'actions (théories). Inscrites dans les ellipses, elles sont positionnées selon leur rapprochement avec des paradigmes. On retrouve ainsi les logiques suivantes :

1. rationnelle (préparation détaillée des actions futures);
2. incrémentale (adaptation des modes d'action aux aléas de la situation);
3. de la contingence (adaptation du plan à l'évolution de l'environnement);
4. de la légitimation (légitimation auprès des parties prenantes);
5. du *sensemaking-sensegiving* (rapprocher les interprétations divergentes);
6. de la dépendance (rendre le plan conforme aux attentes des bailleurs de fonds);
7. discursive (légitimer le plan devant des allocutaires différents).

En outre, les théories liées aux différentes logiques d'action se caractérisent selon cinq variables clés :

1. le contexte;
2. l'initiateur de l'action;
3. les actions attendues;
4. les acteurs visés;
5. les allocutaires.

Le tout est disposé dans une grille d'analyse des conceptions et des pratiques de planification reproduite au tableau 17.3¹⁶.

¹⁶ L'espace imparti ne permettant pas d'explicitier tous les concepts de cette riche grille d'analyse, nous référons le lecteur à la thèse de Kamuzinzi (2007).

Tableau 17.3 Grille d'analyse des conceptions et des pratiques de planification

Visée dominante		Variables clés					Théorie prédominante
		Allocutaires visés	Action attendue en retour des allocutaires	Contexte	Participants privilégiés à l'action de planification	Préoccupation centrale des initiateurs de l'action	
1.	Préparation détaillée des actions futures	Acteurs des services techniques	Appliquer le plan	Environnement stable, organisation disposant de ressources propres	Processus centralisé : planificateurs, agents des services œuvrant au sommet de la hiérarchie administrative. Processus décentralisé : acteurs des services d'exécution	Opérer des prévisions fiables	Théorie rationaliste classique
2.	Intégration des aléas de l'action	Sommet stratégique et centre opérationnel qui sont en concertation régulière	Adapter leurs modes d'action aux aléas de la situation	Environnement dynamique	Toutes les instances travaillant en concertation permanente	Ajuster le processus de planification aux changements dans l'action	Théorie incrémentaliste
2.	Adaptation aux paramètres de l'environnement	Allocutaires qui varient suivant les caractéristiques de l'environnement	Adapter leurs modes d'action aux évolutions de l'environnement	Plusieurs modalités possibles de l'environnement qui sont théorisées	Équipes de planification qui varient suivant les paramètres de l'environnement	Adopter un mode de planification adapté aux variables environnementales	Théorie de la contingence
2.	Légitimation	Acteurs susceptibles de contester la crédibilité du choix	Considérer le plan comme résultant d'un choix rationnel et participatif	Contexte dominé par la difficulté d'aboutir à un consensus	Acteurs représentant symboliquement les parties susceptibles d'exercer la pression sur la réalisation de l'action	Créer l'impression que les acteurs sont impliqués dans un choix réel	Théorie de la post-rationalisation

Tableau 17.3 Grille d'analyse des conceptions et des pratiques de planification (suite)

Visée dominante		Variables clés					Théorie prédominante
		Allocutaires visés	Action attendue en retour des allocutaires	Contexte	Participants privilégiés à l'action de planification	Préoccupation centrale des initiateurs de l'action	
3.	Production de sens et restitution de ce sentiment d'ordre aux collaborateurs	Parties qui font prévaloir des interprétations n'allant pas dans le sens voulu par le décideur	Adopter une représentation commune ou tout au moins des représentations proches censées permettre aux acteurs d'agir sur les mêmes bases	Coexistence des multiples <u>représentations</u>	Parties engagées dans l'action	Faire évoluer les représentations des parties prenantes pour pouvoir agir à partir des mêmes bases	Théorie du <i>sensemaking-sensegiving</i>
3.	Recherche du soutien de la part d'un acteur dominant	Acteur de la part de qui on souhaite obtenir un soutien stratégique	Juger le plan comme répondant à ses attentes	Dépendance de l'organisation vis-à-vis de détenteurs de ressources externes	Représentants des organisations pourvoyeuses des ressources, experts et autres acteurs susceptibles d'attirer la confiance des acteurs dominants	Rendre le plan acceptable par les organisations détentrices des ressources	Théorie de la dépendance
3.	Tentative de convaincre des catégories d'acteurs différents ne se référant pas aux mêmes normes	Plusieurs catégories d'allocutaires qui n'agissent pas sur la base des mêmes normes	Juger (chaque catégorie d'acteurs) le plan comme répondant à ses préoccupations	Dépendance vis-à-vis de plusieurs instances (institutions) qui n'agissent pas sur la base des mêmes normes	Représentants des organisations parties prenantes	Légitimer le plan devant des allocutaires différents	Théorie de la planification communicative

4 Résultats

Quelle est la composition des plans stratégiques des universités québécoises pour la période en cours et quels sont les changements qui ont été apportés par rapport à la période antérieure? Le tableau 17.4 présente la répartition des thèmes abordés dans les plans stratégiques pour la période en cours.

Tableau 17.4 Fréquence des mentions de thèmes abordées dans les plans stratégiques pour la période en cours¹⁷

	Exclusive au thème	Reliée aux thèmes transversaux	Total
Enseignement	25	23	48
Recherche	11	32	43
Services aux collectivités	1	6	7
Qualité du milieu de vie et Gestion	38	14	52
Thèmes transversaux non reliés	37	—	37
TOTAL	112	75	187

Le thème qualité du milieu de vie et gestion est celui qui a obtenu le plus grand nombre de mentions (52). Les éléments constitutifs exclusifs à ce thème les plus mentionnés sont : environnement sain et stimulant (11), suivi d'efficience/efficacité (4). Des éléments transversaux associés à ce thème ont aussi été relevés; il s'agit de collaboration (3) et d'innovation en gestion (2).

La fréquence des thèmes reliés à l'enseignement (48) et à la recherche (43) est sensiblement la même. Les éléments constitutifs exclusifs reliés au premier les plus mentionnés sont pédagogie et modalités pédagogiques (9), ainsi que visées de la formation (7). L'élément réussite étudiante n'est mentionnée que quatre fois dans les orientations. Les thèmes transversaux le plus mentionnés reliés à ce même thème sont qualité et l'excellence (7) de même que réponse aux besoins de la société (5). Les éléments suivant ont été peu mentionnés : positionnement (2), interdisciplinarité (2), collaboration (1), international (1), rayonnement (1) et innovation (1).

¹⁷ Pour la période en cours, 79 orientations ont été analysées.

En ce qui a trait au thème de la recherche, l'élément constitutif exclusif le plus mentionné est la programmation de recherche (5). La fréquence des thèmes transversaux reliés à ce thème est plus élevée (32) que pour le thème de l'enseignement (23). Le thème transversal le plus mentionné est qualité et excellence (12). La fréquence des autres thèmes transversaux est légèrement plus élevée que pour le thème de l'enseignement; on compte entre autres rayonnement (5), interdisciplinarité (3), positionnement (3), collaboration (3), société (2) et innovation.

La fréquence des thèmes transversaux non reliés aux autres thèmes est tout de même assez élevée (37). Les thèmes transversaux les plus mentionnés sont : rayonnement (7), société (6), positionnement (5), international (4), collaboration (3), partenariat (2) et innovation (2). Enfin, le thème le moins mentionné dans les orientations est les services aux collectivités (6).

Après avoir porté un regard sur les thèmes les plus fréquemment mentionnés dans les plans stratégiques en cours, comparons maintenant la période en cours avec la période antérieure afin de déterminer si les thèmes présents dans les orientations ont changé entre ces deux périodes. Le tableau 17.5 indique la différence de fréquence des thèmes et le pourcentage alloué pour la période antérieure (Temps 1) et la période en cours (Temps 2).

Tableau 17.5 Différence de fréquence des thèmes et leur pourcentage alloué entre la période antérieure (Temps 1) et la période en cours (Temps 2)

	Temps 1 (n)	Temps 1 (%)	Temps 2 (n)	Temps 2 (%)	Diffé- rence (n)	Diffé- rence (%)
Enseignement	99	36,5	48	25,7	- 51	- 10,9
Recherche	59	21,8	43	23,0	- 16	1,2
Services aux collectivités	12	4,4	7	3,7	- 5	- 0,7
Qualité du mi- lieu de vie et gestion	77	28,4	52	27,8	-25	- 0,6
Thèmes trans- versaux non re- liés	24	8,9	37	19,8	13	10,9
TOTAL	271	100,0	187	100,0	-84	—

Le nombre d'orientations présentes dans les plans stratégiques a diminué entre la période antérieure (102) et celle en cours (79). La fréquence des thèmes relevés a également diminué, passant de 271 à 187. La diminution observée pourrait résulter de la difficulté pour les établissements à gérer un nombre excessif d'objectifs et d'orientations.

Entre les Temps 1 et 2, on remarque que le pourcentage des mentions relié au thème de l'enseignement a diminué de 10,9 %, passant de 36,5 % pour la période antérieure à 25,7 % pour la période en cours. Le pourcentage des mentions relié aux thèmes de la recherche, des services aux collectivités et de qualité du milieu de vie et gestion est demeuré relativement stable entre les deux périodes, alors que le pourcentage des mentions associées aux thèmes transversaux non reliés a augmenté de 10,9 %, passant de 8,9 % à 19,8 %. Le thème de l'enseignement était le thème le plus important, soit 36,5 % dans la période antérieure, alors que pour celle en cours, c'est le thème qualité du milieu de vie et gestion qui prédomine (27,8 %).

En ce qui concerne le thème de l'enseignement, les éléments constitutifs qui ont le plus diminué sont : le thème transversal société (- 3,6 %), suivi de réussite étudiante (- 3,4 %) et de visées de la formation (- 1,4 %). L'élément pédagogie et modalités pédagogiques (+ 1,5 %) et le thème transversal qualité et excellence (+ 1,2 %) ont légèrement augmenté. Le thème transversal leadership (- 2,2 %), relié au thème de la recherche, est celui qui a le plus diminué; les thèmes transversaux reliés au thème de la recherche, soit qualité et excellence (+ 5,3 %) et rayonnement (+ 1,2 %), ont augmenté. Dans la catégorie gestion, la fréquence des thèmes qualité du milieu de travail et d'études (+ 4,7 %) et efficience/efficacité (+ 2,1 %) est plus élevée. Enfin, dans la catégorie thèmes transversaux reliés à aucun thème, les thèmes rayonnement (3,7 %), société (1,7 %), collaboration (1,6 %), positionnement (1,2 %) et tous les autres thèmes ont légèrement augmenté.

5 Discussion et conclusion

Ces résultats indiquent des changements intervenus entre la période antérieure et la période en cours. Le nombre d'orientations a diminué, la catégorie *Enseignement* a perdu de l'importance au profit de la catégorie *Qualité du milieu et Gestion* ainsi que des thèmes transversaux reliés à aucune catégorie. Aussi, le thème des services aux collectivités est très peu considéré dans les orientations des plans stratégiques des universités, et ce, à chacune des périodes.

La présente discussion met en relief les quelques constats réalisés dans notre analyse réalisée sur la base des conceptions de la planification dégagées par Masengesho et ses collègues (2009). Selon la logique classique de la planification, les actions sont planifiées en fonction d'objectifs précis empruntant la séquence suivante : diagnostic de la situation → définition des enjeux, des orientations et des objectifs répondant aux problèmes → définition de stratégies de réalisation de chaque objectif → opérationnalisation des actions → évaluation.

Bien qu'il n'existe pas d'obligation légale de réaliser un plan stratégique et de suivre un guide imposé par le gouvernement pour l'élaborer, tous les documents analysés s'inscrivent dans une logique séquentielle par le biais de laquelle les universités définissent des enjeux, des orientations et des objectifs. La présence de moyens et d'indicateurs est, par ailleurs, moins fréquente. La logique rationnelle classique est utilisée de façon séquentielle dans les plans stratégiques analysés. Dans la pratique, en raison de la complexité, de la taille, de la gouvernance multiniveaux et de la nature intangible des résultats, il semble difficile de suivre et d'évaluer l'impact des actions d'enseignement, de recherche et de services aux collectivités avec des indicateurs précis. D'ailleurs, l'un des changements que nous avons pu saisir à travers notre analyse est le suivant : au cours de la première période (la période antérieure), les orientations étaient organisées en fonction des éléments de la mission. Elles adoptaient ainsi une perspective plus fonctionnaliste, axée sur l'anticipation de l'action, chaque mission se déclinant par la suite en objectifs ou en actions plus précises. Durant la période en cours, on peut observer une tendance à la réorganisation des orientations autour de thèmes plus transversaux tels le rayonnement, le positionnement et l'excellence, ce qui laisse présager l'instauration d'un paradigme plus contingent, se caractérisant par des orientations visant davantage à rayonner dans un marché mondial et à mettre en valeur l'excellence des actions dans l'objectif d'attirer de la clientèle. Bien que l'on remarque cette tendance vers un modèle plus contingent, on n'observe pas la manifestation d'un modèle de planification incrémental, c'est-à-dire qui s'adapte continuellement aux aléas de l'action. Les plans analysés ont tous été élaborés pour une période de cinq ans, au cours de laquelle nous n'avons pas répertorié de telles mises à jour incrémentales.

Même si les universités sont, en principe, des établissements autonomes quant aux choix de leurs enjeux, orientations, objectifs et moyens pour les réaliser, elles sont aussi considérées comme un service public. Par le biais des modalités de financement, des ententes de mandat spécifique

ou des enveloppes budgétaires dédiées, elles s'inscrivent aussi dans la théorie de la dépendance, spécialement en raison des fonds alloués pour la réalisation de leur plan stratégique. Dans le cadre de la présente étude, nous n'avons pas analysé les ententes de mandat ni leur impact sur la planification stratégique. Mais la tendance à la croissance des thèmes reliés à une gestion efficiente et efficace des établissements, à leur rayonnement et à leur positionnement stratégique, entre autres, montre des préoccupations certaines des universités pour augmenter leurs revenus et assurer leur pérennité dans un monde de plus en plus compétitif.

Même si nous n'avons pas relevé de thèmes spécifiques visant des acteurs particuliers ou des parties prenantes dans une perspective de planification qui serait plus interprétative et qui chercherait à construire un consensus autour d'enjeux communs, on peut tout de même mentionner une préoccupation importante et en croissance pour la qualité du milieu d'étude et de travail. Dans la foulée de l'implantation d'une gestion axée sur les résultats et de la course à l'augmentation de la clientèle dans un marché qui se veut de plus en plus compétitif et susceptible de bousculer les valeurs collégiales et académiques, cette préoccupation exprimée dans les plans stratégiques à l'égard d'un milieu de vie sain et stimulant met-elle en lumière une volonté d'obtenir un consensus au sujet de l'amélioration de la qualité des activités de nos universités, spécialement de la considération à accorder au bien-être de ses artisans?

La présente recherche comporte des limites importantes qu'il convient de mentionner. Les orientations contenues dans les documents stratégiques ne reflètent qu'une intention et non leur mise en œuvre. Elles peuvent donc être énoncées à des fins particulières (p. ex. bien paraître auprès d'un public cible), sans égard à leur réalisation. Les orientations, seules composantes retenues dans cette analyse, ne constituent qu'une partie de l'ensemble du contenu stratégique. Enfin, la fréquence des mentions d'une orientation, quoiqu'indicatrice d'un phénomène, comporte des limites quant à son importance réelle, que le dénombrement seul ne peut laisser transparaître.

Précisons enfin que les prochaines étapes de notre programmation de recherche visent à compléter l'analyse des thèmes des composantes vision, mission, valeurs et objectifs des plans stratégiques des universités canadiennes, à décrire les démarches de planification et les conceptions et les différentes logiques d'action prédominantes privilégiées.

Références

- Albon, S. P., Iqbal, I. et Pearson, M. L. (2016). Strategic planning in an educational development centre: Motivation, management, and messiness. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 9, 207-226. [\[consulter\]](#)
- Amaral, A. et Magalhães, A. (2007). Higher education research perspectives. Dans P. B. Richards (dir.), *Global Issues in Higher Education* (p. 173-193). Nova Science Publishers.
- Arguin, G. (1986). *La planification stratégique à l'université*. Presses de l'Université Laval.
- Bégin-Cauouette, O., Trottier, C., Eastman, J., Jones, G. A., Noumi, C. et Li, S. X. (2018). Analyse de la gouvernance systémique des universités au Québec et comparaisons avec quatre autres provinces canadiennes. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(3), 1-22. [\[consulter\]](#)
- Bouchard, I., Boucher, M.-P., Ferland, M., Lalande, C., Lavergne, N., Marois, S. et Bilodeau, A. (2015). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur. Enjeux et défis pour le Québec*. Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. [\[consulter\]](#)
- Bruckmann, S. (2015). Shifting boundaries in universities governance models: The case of external stakeholders. *Higher Education Research in the 21st Century*, 8, 163-186.
- Bureau de coopération universitaire (2013). *Liste des principales lois québécoises applicables aux établissements universitaires*. [\[consulter\]](#)
- Buzzelli, M. et Allison, D. J. (2017). Proposed strategic mandates for Ontario universities: An organizational theory perspective. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 170-191. [\[consulter\]](#)
- CICDI [Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux] (2025). Consultez le répertoire des établissements d'enseignement au Canada. *Individu*. [\[consulter\]](#)
- CSE [Conseil supérieur de l'éducation] (2002). *Les universités à l'heure du partenariat*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- CSE (2004). *Le financement des universités québécoises dans le contexte de l'économie du savoir : un choix de société*. Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- CSE [Conseil supérieur de l'éducation] (1998). *Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- CSE (2005). *L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- CSE (2008). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)

- Dobbins, M., Knill, C. et Vögtle, E. M. (2011). An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance. *Higher Education*, 62(5), 665-683. [\[consulter\]](#)
- Dooris, M. J., Kelley, J. M. et Trainer, J. F. (2004). Strategic planning in higher education. *New Directions for Institutional Research*, (123), 5-11. [\[consulter\]](#)
- Eastman, J. A., Jones, G. A., Begin-Cauouette, O., Li, S. X., Noumi, C. et Trottier, C. (2019). Provincial oversight and university autonomy in Canada: Findings of a comparative study of Canadian university governance. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(3), 65-81. [\[consulter\]](#)
- Garant, P. (1980). *Aspects juridiques des rapports entre certaines autorités gouvernementales et paragouvernementales et les universités*. Éditeurs officiels du Québec.
- Kamuzinzi, M. (2007). *Confrontation de sept modèles explicatifs des visées de la planification en éducation. Élaboration du plan d'éducation pour tous au Rwanda : études de cas* [thèse de doctorat]. Université Catholique de Louvain. [\[consulter\]](#)
- Lacroix, R. et Maheux, L. (2015). *Les grandes universités de recherche. Institutions autonomes dans un environnement concurrentiel*. Presses de l'Université de Montréal.
- Larouche, C. et Savard, D. (2016). La gouvernance des universités : aperçu historique, enjeux et prospective. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 159-168). Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, C., Savard, D., Lavoie, L. et Beauchesne, R. (à par.). *Logiques d'action des directions d'école. Entre planification stratégique et pratiques mobilisantes*. Éditions de Boeck.
- Masengesho, K., Bonami, M. et De Ketele, J.-M. (2009). Modèle d'analyse des conceptions et des pratiques de planification. *Revue française de gestion*, 5(195), 55-83. [\[consulter\]](#)
- Menna, A., Catalfamo, H. et Girolamo, C. (2016). Applied entrepreneurship policy: Ontario's colleges in the age of globalization. *Educational Planning*, 23(2), 59-74. [\[consulter\]](#)
- MEQ [Ministère de l'Éducation du Québec] (2000). *Politique québécoise de financement des universités*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Politique québécoise de financement des universités. Pour une société plus instruite, prospère, innovatrice, inclusive, ouverte sur le monde*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Ministère du Conseil exécutif (2008). *La planification stratégique au Gouvernement du Québec. Théorie et pratique*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. et Lampel, J. (1999). *Safari en pays stratégie. L'exploration des grands courants de la pensée stratégique*. Village Mondial.

- Mueller, R. A. (2015). Do values drive the plan? Investigating the nature and role of organizational values in university strategic planning. *Tertiary Education and Management*, 21(1), 41-55. [\[consulter\]](#)
- Münch, R. (2013). The Bologna process in the German system of higher education: From occupational monopolies to the global struggle for educational prestige. *European Political Science*, 12, 424-431. [\[consulter\]](#)
- Reed, M. I. (2002). New managerialism, professional power and organisational governance in UK universities: A review and assessment. Dans A. Amaral, G. A. Jones et B. Karseth (dir.), *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance* (vol. 2, p. 163-185). Kluwer Academic Publishers.
- Rocher, G. (1990). Redéfinition du rôle de l'université. Dans F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?* (p. 181-198). Institut québécois de recherche sur la culture. [\[consulter\]](#)
- Schuetze, H.-G. et Bruneau, W. (2004). Less state, more market: University reform in Canada and abroad. *The Canadian Journal of Higher Education*, 34(3), 1-12. [\[consulter\]](#)
- Statistique Canada (2015). Tableau 8 Abréviations et codes des provinces et des territoires, Recensement de 2011. *Liste des tableaux*. [\[consulter\]](#)
- Universités Canada (2020, 29 octobre). *L'autonomie institutionnelle. Principes*. Universités Canada. [\[consulter\]](#)
- UQ [Université du Québec] (2001). *Règlement général 8. Planification stratégique. [...]* Refonte 2000-11-AG-S-R-177 (13 décembre 2000), G.O.Q.1, 13 janvier 2001, pp. 44-45. UQ. [\[consulter\]](#)
- Viczko, D. et Tascón, C. I. (2016). Performing internationalization of higher education in Canadian national policy. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 46(2), 1-18. [\[consulter\]](#)
- Voorhees, R. A. (2008). Institutional research's role in strategic planning. *New Directions for Higher Education*, 141(141), 77-85. [\[consulter\]](#)

Catherine Larouche est professeure en administration scolaire et responsable des DESS et programmes courts en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Avocate, elle est titulaire d'une maîtrise en gestion des organisations (UQAC) et d'un doctorat en administration et évaluation en éducation (ULaval). Elle est coresponsable de la Communauté de recherche et d'entraide en éducation, chercheure régulière au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), membre du Groupe de recherche interrégional sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement (GRIDE) et membre chercheur du réseau PERISCOPE. Elle est codirectrice et coéditrice de la revue *Enseignement et Recherche en Administration de l'Éducation*. Ses intérêts de recherche concernent le droit de l'éducation, la gouvernance et la planification des systèmes éducatifs, et particulièrement l'enseignement supérieur.

Après avoir complété un baccalauréat en sociologie et psychologie à l'Université de Montréal, **Camille Larouche** a obtenu son une maîtrise en sociologie à l'Université Laval en 2023. Elle est maintenant une professionnelle de recherche ayant pour principal intérêt la co-construction.

Professeur titulaire en évaluation institutionnelle à l'Université Laval, **Denis Savard** est coresponsable de la Communauté de recherche et d'entraide en éducation, directeur adjoint du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire et chercheur associé au Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail. Il a œuvré à différentes instances du système éducatif (écoles secondaires, ministères de l'Éducation, Conseil supérieur de l'éducation, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, vice-rectorats d'universités). Ses intérêts touchent la performance des systèmes et des établissements ainsi que la qualité des programmes d'études.

Après avoir complété une maîtrise en administration et politiques de l'éducation, **Ashley Byrne** est en voie de terminer un doctorat dans le même domaine à l'Université Laval. Sous la direction de Denis Savard, ses recherches portent sur la planification stratégique du développement durable et sur la façon dont les différents établissements d'enseignement supérieur planifient et mettent en oeuvre leurs pratiques et politiques durables. Elle est également assistante de recherche à l'Université Laval, stagiaire au ministère de l'Enseignement supérieur et membre du Comité interordres de la relève étudiante du Conseil supérieur de l'éducation.

Lucie Héon est professeure titulaire au Département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval. D'abord adjointe à la direction des études au cégep de Drummondville de 1993 à 2000, elle entame sa carrière de professeure à l'U. Laval à partir de 2000. Elle y dirige les programmes d'études supérieures (maîtrises et doctorat) en administration et politiques de l'éducation de 2010 à 2019. Au Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail, elle dirige des recherches dont les travaux portent principalement sur l'étude des systèmes et des organisations d'enseignement supérieur (planification et gestion), la planification et la gestion de l'éducation ainsi que l'analyse des compétences et des pratiques des directeurs d'organisation d'enseignement. Elle est coresponsable de la Communauté de recherche et d'entraide en éducation.

St-Onge, M. et Vidal, M. (2025). L'assurance qualité et les processus d'évaluation des programmes de formation dans les universités québécoises. État des lieux et enjeux. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 481-499). Les Publications du LIRES.

Chapitre 18

L'assurance qualité et les processus d'évaluation des programmes de formation dans les universités québécoise

État des lieux et enjeux

Marianne St-Onge, EFE Recherche et consultance

Marjorie Vidal, EFE Recherche et consultance

Résumé

Ce chapitre explore les mécanismes d'évaluation des programmes au Québec en insistant sur l'importance du dialogue et de la coopération entre toutes les parties prenantes pour garantir la qualité des programmes. Il aborde également la nécessité d'intégrer la mesure d'équité dans l'assurance qualité afin d'éviter de renforcer les inégalités. Le partage des pouvoirs entre les groupes d'action, y compris les étudiants, et la définition claire de la notion de qualité sont cruciaux. Enfin, il souligne le besoin de recherches supplémentaires sur l'impact des évaluations sur l'amélioration des programmes d'études, considérant le manque de données à ce sujet.

Mots clés

assurance qualité; évaluation des programmes; gestion; réglementation; politiques et dispositifs d'évaluation; sémantique de l'évaluation

Abstract

This chapter explores program evaluation mechanisms in the province of Quebec, highlighting the importance of dialogue and cooperation between all stakeholders to guarantee program quality. It also addresses the need to integrate equity measurement into quality assurance in order to avoid reinforcing inequalities. Power sharing between action groups, including students, and clear definition of quality are crucial according to these authors. Finally, it highlights the need for additional research on the impact of assessments on curriculum improvement, given the lack of data on this subject.

Keywords

evaluation policies and frameworks; evaluation semantics; quality assurance; management; program evaluation; regulation

L'assurance qualité désigne « l'ensemble des processus et mécanismes qui permettent d'assurer la qualité des programmes, des établissements ou d'un système national de formation » (CSE, 2012, p. 7). Si la terminologie de l'assurance qualité est relativement nouvelle – son origine se situant autour des années 1990 (CSE, 2012) –, les mécanismes de vérification de la qualité des activités universitaires sont loin de l'être. De fait, des mécanismes de régulation sont en place depuis plusieurs décennies (CSE, 2012; Martin et Stella, 2007).

La terminologie d'assurance qualité ne fait toutefois pas l'unanimité; la posture critique du Québec à cet égard ne fait pas exception (FQPPU, 2012; FNEEQ, 2012). Les critiques principales reposent sur le fait que le concept est associé à certaines dérives, comme la dépréciation des contenus pédagogiques au profit de la productivité et de l'efficacité de la gestion universitaire (FQPPU, 2012). Elles visent également les principes d'évaluation mis en avant dans le cadre de l'assurance qualité en raison de leur association aux pratiques de l'entreprise privée (FNEEQ, 2012). Devant la crainte de telles dérives, il nous a semblé pertinent de revenir à la base des processus

et mécanismes d'évaluation qui permettent d'assurer la qualité des programmes et des établissements, c'est-à-dire principalement les mécanismes d'évaluation des programmes universitaires. Ces derniers représentent en effet l'un des moyens fondamentaux permettant d'assurer la qualité de l'expérience universitaire.

Ce chapitre prend ainsi appui sur la description des mécanismes d'évaluation des programmes de grade au Québec (partie 1), pour ensuite exposer certains enjeux liés aux principes associés à l'assurance qualité et à l'évaluation (partie 2).

1 Les mécanismes actuels d'évaluation des programmes universitaires menant à un grade au Québec

Cette première partie propose de décrire les différents dispositifs qui soutiennent l'évaluation des programmes menant à un grade universitaire au Québec¹.

Les processus actuels d'évaluation des programmes de grade dans les universités québécoises ont été campés à la fin des années 1980 et au début des années 1990. Il importe de relever que la plupart des établissements possédaient déjà des politiques d'évaluation des programmes, dont certaines – Bishop's, Concordia et l'Université Laval – depuis les années 1970 (CRÉPUQ, 2005). Les responsabilités relatives à l'évaluation des programmes universitaires relevaient du Conseil des universités, aboli en 1993, avant d'être dévolues à la CRÉPUQ (CSE, 2012). L'adoption de la Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes existants par la CRÉPUQ, devenue depuis le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI), a tracé les grandes orientations de l'évaluation des programmes telles qu'on les connaît aujourd'hui (CRÉPUQ, 2001).

Les principaux processus d'évaluation des programmes menant à un grade universitaire sont l'évaluation des projets de nouveaux programmes (1.1) et l'évaluation périodique des programmes de grade existants (1.2). Il

¹ Les programmes de grade sont les programmes longs « de chaque cycle d'études, à savoir le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat » (UdeM, s. d.). La politique de la CRÉPUQ (2001) dont il est question dans cette section ne s'applique qu'aux programmes menant à un grade universitaire; les établissements universitaires ne sont donc pas tenus d'appliquer les mécanismes institutionnels d'évaluation aux programmes courts (tels que les certificats ou les programmes menant à un diplôme d'études supérieures spécialisées). Plusieurs établissements procèdent tout de même à l'évaluation périodique de ces derniers.

existe toutefois d'autres mécanismes d'évaluation (1.3), qui varient en fonction des programmes ou des établissements

1.1 Projets de nouveaux programmes

Un programme est qualifié de « nouveau » quand il « n'est pas reconnu par le [ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)] aux fins de financement » (BCI, 2016 [2011], p. 6). Ainsi, un programme qui serait issu de la révision ou de l'extension d'un programme existant n'est pas considéré comme un nouveau programme. La démarche d'évaluation des projets de nouveaux programmes se fait à trois niveaux : celui des établissements, celui du BCI, et finalement celui du ministère².

1.1.1 Au niveau des établissements

La démarche commence à l'intérieur d'un établissement, lorsqu'une unité d'enseignement souhaite proposer la création d'un nouveau programme. La procédure à suivre varie d'un établissement à l'autre puisque des politiques internes propres à chacun s'appliquent ici, mais les étapes principales sont semblables : l'unité d'enseignement qui souhaite créer un nouveau programme procède d'abord à l'étude des besoins de la société et des étudiant·e·s potentiel·le·s afin de camper la pertinence du projet de nouveau programme (UdeS, 2005; UL, 2022). L'unité est également invitée à cerner les besoins de formation à combler eu égard à l'offre de formation des autres établissements universitaires et à inscrire son projet dans l'offre institutionnelle de l'établissement (UdeS, 2005). Il est également demandé ou d'usage que l'unité d'enseignement élabore la structure du programme, les objectifs visés, les conditions d'admission et les profils de sortie des futur·e·s diplômé·e·s, c'est-à-dire les apprentissages et compétences qu'ils et elles devront avoir développés (UdeS, 2005; UL, 2022). En général, le projet de nouveau programme doit recevoir l'approbation des différentes instances universitaires de l'établissement, par exemple le bureau interne d'évaluation, le conseil de faculté, la commission des études ou le conseil universitaire.

² Les programmes de formation à l'enseignement font exception : ils sont plutôt soumis à un processus d'agrément par l'entremise du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, qui relève du MEES.

1.1.2 Au niveau du BCI

Une fois approuvé à l'interne, le projet de nouveau programme est soumis à la Commission d'évaluation des programmes (CEP), chapeautée par le BCI. La CEP a reçu le mandat en 1988 de mettre « en œuvre le mécanisme et les procédures d'évaluation de la qualité déterminés par le Comité des affaires académiques » (BCI, 2016 [2011], p. 5). Les huit membres qui composent la CEP sont des professeur·e·s nommé·e·s par le Comité des affaires académiques du BCI. Leur mandat, d'une durée de trois ans, est renouvelable (BCI, 2016 [2011]). La CEP tient compte de l'appartenance institutionnelle et disciplinaire des membres afin d'assurer la représentativité de sa composition.

La CEP procède à une étude approfondie du projet de nouveau programme en ayant recours à des expert·e·s du domaine dans lequel le projet s'inscrit, en réalisant une analyse du dossier et en effectuant une visite de l'établissement qui soumet la demande. À l'issue de ce processus, la CEP émet un avis sur la qualité du projet à l'intention de l'établissement. Cet avis, qui peut être favorable, provisoire ou défavorable au projet (BCI, 2016), est adressé à l'établissement concerné et, la CEP fonctionnant de manière autonome, elle ne le soumet pas à l'approbation du BCI.

La CEP appuie son avis sur cinq catégories d'éléments d'évaluation (BCI, 2016) : la pertinence du profil de formation, le cadre réglementaire (par exemple les conditions d'admission au programme, le régime et la durée des études, etc.), les activités relatives au programme (par exemple sa structure et son contenu, la répartition des activités de formation obligatoires et optionnelles, etc.), le personnel enseignant et les ressources matérielles. La durée de l'étude approfondie de la CEP est d'environ un an, mais il arrive qu'elle procède à une étude dite modulée, de plus courte durée :

Cette procédure est utilisée quand l'université qui propose le projet a déjà, dans une certaine mesure, fait preuve de sa capacité à offrir un programme dans le domaine d'études visé, par exemple si le nouveau programme proposé est fondé sur une quantité importante de cours déjà offerts dans le cadre de programmes existants (BCI, 2017, p. 51).

1.1.3 Au niveau du MEES

Dans le cas d'un avis favorable de la CEP, l'établissement peut passer à la prochaine étape et soumettre son projet au Comité des programmes universitaires (CPU), « un comité consultatif auprès du Ministère » (MELS, 2005, p. 3) qui se compose de huit membres nommé·e·s par la ou le sous-ministre adjoint·e à l'Enseignement supérieur. Le BCI propose les quatre membres

représentant le milieu universitaire, qui sont désigné-e-s pour un mandat renouvelable de trois ans. Les quatre autres membres sont issu-e-s du secteur de l'Enseignement supérieur du ministère : la direction générale des affaires universitaires et collégiales, la direction générale du financement et de l'équipement, la direction de l'enseignement et de la recherche universitaires, enfin, le secrétariat du Comité (MELS, 2005).

Le CPU effectue un « examen d'opportunité » des projets de nouveaux programmes conduisant à un grade. Cet examen évalue la pertinence d'accorder un financement selon trois types d'opportunité (CSE, 2019; MELS, 2005) :

- *socioéconomique ou socioculturelle*, c'est-à-dire en fonction des besoins auxquels le projet de nouveau programme cherche à répondre. À titre d'exemple, cette opportunité sera envisagée à partir des « prévisions d'effectifs étudiants », des « perspectives liées à l'emploi », du « caractère prioritaire du secteur concernée par le projet de programme pour des associations ou des ordres professionnels, des organismes privés ou publics ou des ministères » ou encore de « l'incidence du projet de programme sur l'évolution de la main-d'œuvre » (MELS, 2005, p. 7-8);
- *systémique*, c'est-à-dire en fonction de « l'ensemble de la programmation des universités ». Sont notamment considérés ici l'offre de programmes connexes offerts dans les autres établissements et « leur situation au regard du recrutement de l'effectif étudiant », « le caractère distinctif [...] du projet dans le contexte québécois » et « la concurrence ou la complémentarité » entre le projet proposé et les programmes existants » (MELS, 2005, p. 8-9);
- *institutionnelle*, c'est-à-dire la situation du projet de programme par rapport aux autres programmes offerts par l'établissement. On observe entre autres ici « l'évolution du nombre d'inscriptions et de diplômées et diplômés dans les programmes apparentés », « l'état de la recherche et de la création dans l'établissement [...] dans le champ d'études concernés » (MELS, 2005, p. 9).

Au terme de son examen, le CPU présente son avis au ministère sur « l'opportunité de financer l'effectif étudiant » du programme projeté (MELS, 2005, p. 4). Le CPU met environ deux ans pour boucler le processus d'évaluation et de recommandations pour fin de financement d'un projet de nouveau programme (CSE, 2019; MELS, 2005).

1.2 Évaluation périodique des programmes existants

L'évaluation périodique des programmes de grade existants permet notamment de se pencher sur la pertinence des programmes, la qualité de leur structure et l'adéquation de leur conception aux objectifs de formation visés (UQAM, 2017). La périodicité établie pour l'évaluation des programmes de grade ne doit pas excéder dix ans pour l'ensemble des programmes

(CRÉPUQ, 2004). Comme nous l'avons mentionné précédemment, les établissements se sont dotés d'un cadre commun à travers la Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes, adoptée en 1991 et révisée en 2000 (CRÉPUQ, 2001). Si cette politique oriente de manière générale les processus d'évaluation périodique des programmes menant à un grade, il revient à chaque établissement d'élaborer ses propres mécanismes (CRÉPUQ, 2004).

La Politique d'évaluation (CRÉPUQ, 2001, 2004) prévoyait que l'évaluation périodique des programmes se déroule sur deux niveaux : au niveau de l'établissement et de la CRÉPUQ.

1.2.1 Au niveau des établissements

Bien que les politiques d'évaluation périodique de chaque établissement puissent différer les unes des autres, la Politique d'évaluation (CRÉPUQ, 2001) les invite à intégrer trois perspectives :

1. *interne*, qui consiste en une auto-évaluation présentant les points de vue des professeur-e-s et des étudiant-e-s des programmes concernés;
2. *externe*, qui implique l'avis d'expert-e-s du domaine concerné mais indépendant-e-s de l'établissement;
3. *institutionnelle*, qui implique un avis énoncé par un groupe de personnes représentant l'université (professeur-e-s, étudiant-e-s et responsables académiques) (Bernatchez, 2016; CRÉPUQ, 2004; UQAM, 2017).

Les établissements peuvent adopter une approche par programme ou par unité d'enseignement (CRÉPUQ, 2004). Dans les deux cas, les programmes de grade et leur gestion sont évalués. Toutefois, alors que la première « favorise un examen détaillé de chaque programme, de la qualité de son contenu et de l'intégration des cours dans une structure cohérente, de sa pertinence socio-économique et de l'atteinte de ses objectifs de formation » (CRÉPUQ, 2004, p. 9), la seconde « peut faciliter la liaison entre l'évaluation périodique des programmes, la gestion des tâches et l'allocation des ressources » (CRÉPUQ, 2004, p. 9). Actuellement, à l'exception de l'Université McGill, les autres établissements ont tous opté pour l'approche par programme. Mais peu importe l'approche privilégiée, les politiques institutionnelles doivent intégrer les critères d'évaluation de la Politique d'évaluation de la CRÉPUQ (2001, 2004) (tableau 18.1).

Tableau 18.1 Critères à inclure dans la politique institutionnelle des établissements universitaires

Critères	Éléments à prendre en considération
Objectifs	▪ connaissances et compétences attendues au plan des études et de la recherche ▪ indicateurs de performance appropriés
Mission	▪ contribution du programme à la réalisation de la mission propre à l'établissement sur le plan de l'enseignement et de la recherche
Conditions d'admission	▪ relation entre les standards d'admission et les exigences du programme, en considérant les procédures de sélection pour les programmes contingents ▪ accessibilité du programme pour les groupes habituellement défavorisés
Structure	▪ organisation des cours obligatoires et des cours optionnels ▪ séquence des cours ▪ stages et autres expériences pratiques en cours de formation ▪ projets exigés des étudiants et mémoires
Champ disciplinaire	▪ modalités d'intégration des nouveaux savoirs dans le programme, selon les avancées de la discipline ou de la profession ▪ travaux de recherche en cours ▪ comparaison avec des programmes similaires
Stratégies d'enseignement et d'évaluation	▪ adéquation des méthodes d'enseignement avec les objectifs du programme ▪ approches pédagogiques particulières (innovations) ▪ activités d'apprentissage propres au programme (projets particuliers, séminaires) ▪ liens entre les recherches des professeurs, le programme d'études et les travaux des étudiants ▪ liens entre les cours et les travaux pratiques réalisés par les étudiants ▪ modalités d'évaluation des apprentissages ▪ incidences de l'utilisation des technologies de l'information sur la prestation des cours ▪ mesures d'encadrement des étudiants

Critères	Éléments à prendre en considération
Ressources humaines	▪ qualifications, champs d'intérêt, activités de recherche des enseignants ▪ contributions à l'enrichissement du programme ▪ responsabilités d'enseignement des professeurs et des chargés de cours ▪ pourcentage des professeurs à temps plein ▪ initiatives prises pour soutenir les nouveaux professeurs dans leurs responsabilités ▪ contributions du personnel professionnel et de soutien
Ressources matérielles et financières	▪ ressources de la bibliothèque et locaux disponibles ▪ équipements accessibles aux étudiants ▪ équipements technologiques à la disposition du programme ▪ ressources allouées au programme ▪ incidences des ressources actuelles sur l'apprentissage
Pertinence	▪ pertinence du programme par rapport aux autres programmes de l'établissement ▪ pertinence et spécificité du programme par rapport à ceux qui sont offerts dans les autres universités québécoises ▪ pertinence sociale du programme pour la communauté environnante et la société en général, pour les besoins de formation à l'emploi, de même que pour la communauté scientifique

Source : CRÉPUQ, 2004, p. 14-15

En plus de ces critères, la Politique de la CRÉPUQ précise certaines modalités qui doivent être instaurées par les établissements universitaires : mise en place d'une instance chargée de l'application de la politique, préparation d'un guide institutionnel, mise en place d'un cycle d'évaluation périodique qui n'excède pas dix ans, détermination des instances et procédures à suivre eu égard aux recommandations émanant des rapports d'évaluation (CRÉPUQ, 2004; UQAM, 2017).

1.2.2 *Au niveau de la CRÉPUQ*

Selon ce que prévoyait d'abord la Politique de la CRÉPUQ (2001), la phase d'évaluation institutionnelle élaborée par chaque établissement devait être suivie d'une phase de vérification exécutée par la Commission de vérification de l'évaluation de programme (CVEP), créée en 1991 afin de vérifier la conformité des politiques institutionnelles avec celle de la CRÉPUQ. Le mandat de la CVEP était double : « vérifier si chaque établissement s'était donné une politique d'évaluation conforme à celle de la CREPUQ et vérifier si les établissements respectaient les prescriptions de leur propre politique » (CVEP, 2013, p. 1). Un tel mandat s'apparente à un mécanisme d'audit, c'est-à-dire

un processus d'évaluation portant sur les mécanismes mis en place pour assurer la qualité des programmes d'études; cependant, il ne concernait aucunement la qualité des programmes d'études eux-mêmes (CMEC, 2008; Stella et Martin, 2007).

Or, depuis 2013, dans la foulée d'une révision des pratiques et politiques en matière d'évaluation de programmes du BCI, les activités de la CVEP ont été mises en dormance. Ceci n'a toutefois pas empêché les établissements universitaires de mettre en œuvre et d'appliquer leurs politiques institutionnelles d'évaluation périodique et de partager les bonnes pratiques en la matière à travers différents forums et échanges professionnels (UdeS, 2017)³.

1.3 Autres mécanismes d'évaluation des programmes

1.3.1 L'évaluation continue

En plus de soumettre les programmes de grade au processus d'évaluation périodique, les établissements universitaires procèdent également à une évaluation continue de leurs programmes. Cette dernière

englobe des activités courantes qui permettent à l'université d'ajuster un programme chaque fois qu'elle doit, par exemple, offrir de nouvelles options, introduire de nouveaux cours ou en retirer certains autres, modifier les méthodes d'enseignement et d'évaluation des apprentissages ou encore tenir compte d'une évolution contextuelle (CREPUQ, 2004, p. 9).

Les changements apportés peuvent consister en l'ajout d'une option au programme ou encore à une suspension temporaire des inscriptions. Ce type d'évaluation, réalisé par l'établissement, est plus informel et ne présente pas la même ampleur que l'évaluation périodique (CSE, 2019).

1.3.2 L'agrément

Parallèlement, certains programmes sont soumis à un processus d'agrément, qui consiste à « certifier qu'un programme ou un établissement répond aux attentes minimales ou les dépasse » (CMEC, 2008, p. 15). Les programmes soumis à un agrément sont souvent ceux qui mènent à l'exercice d'une profession réglementée, comme entre autres : médecine, pharmacie, architecture, génie, travail social. L'agrément signifie que le programme ou le milieu de formation satisfont à un ensemble de normes et d'exigences

³ Il est à noter qu'au début de 2022, le BCI a mobilisé un groupe de travail dont le mandat est de réfléchir à la réactivation des activités de la CVEP. Cette réflexion en cours est digne d'intérêt puisqu'elle mènera peut-être à une modification du paysage de l'évaluation des programmes de grade.

professionnelles et académiques, telles que les conditions dans lesquelles la formation est offerte et les résultats des apprentissages attendus. Ainsi, pour bénéficier d'un agrément, les universités dispensant les programmes concernés se doivent d'y respecter les normes et critères du domaine de la profession ou académique. Les processus d'agrément varient donc d'un programme à l'autre puisque les normes et exigences sont émises par les différents organismes d'agrément, qui peuvent être des associations professionnelles, des ordres professionnels, des ministères, des agences de certification, etc. Il est à noter que la Politique d'évaluation de la CRÉPUQ (2001, 2004) s'applique également aux programmes universitaires soumis à un processus d'agrément.

Cette première partie nous a permis de nommer et de décrire les dispositifs d'évaluation des programmes menant à un grade universitaire au Québec. Il importe maintenant de situer ces dispositifs dans un cadre plus large en tenant compte des enjeux susceptibles de les affecter en raison de l'influence significative qu'ils exercent sur la façon dont les programmes sont conçus, mis en œuvre et évalués. Il apparaît donc essentiel de les aborder afin de situer les mécanismes d'assurance qualité et d'évaluation des programmes mis en œuvre au Québec.

2 Les principaux enjeux liés à l'assurance qualité et à l'évaluation des programmes de formation

L'assurance qualité et l'évaluation des programmes universitaires soulèvent des réflexions cruciales dans l'enseignement supérieur au Québec. Les discussions en cours autour de la réactivation de la CVEP témoignent de l'importance de s'y intéresser, spécialement du fait que les mécanismes d'assurance qualité et d'évaluation sont en constante évolution et s'inscrivent dans un contexte lui-même complexe et variable. C'est en ce sens que cette section expose certains enjeux de contexte (2.1) et de sémantique (2.2) propres à l'assurance qualité et à l'évaluation des programmes universitaires au Québec. Nous les avons documentés à partir d'études scientifiques et d'écrits de nature professionnelle.

2.1 Les enjeux de contexte

Les enjeux de contexte liés à l'assurance qualité et à l'évaluation des programmes reposent entre autres sur des tendances internationales. Le contexte mondial permet de mieux comprendre les différentes pratiques et leurs balises en matière d'évaluation et d'assurance qualité des programmes

universitaires, notamment en ce qui concerne l'équivalence des diplômes et la mobilité internationale des étudiant·e·s et des professeur·e·s. Martin et Stella (2017) soulignent que les mécanismes d'assurance qualité permettent d'attester cette équivalence, mais qu'ils peuvent également conduire à une normalisation ou à une uniformisation des formations. Selon eux, « [l]es mécanismes d'assurance qualité qui, jusqu'à présent, étaient largement tributaires des traditions administratives spécifiques à chaque pays ont aujourd'hui tendance à converger » (p. 21). Néanmoins, cet enjeu relatif à l'accroissement des échanges internationaux a conduit à la mise en place d'outils visant à garantir l'équivalence et la qualité des formations universitaires, notamment la création d'agences externes (2.1.1) et la mise en place de référentiels de compétences et d'apprentissages attendus à l'issue des études (2.1.2).

2.1.1 Les agences externes

On observe dans plusieurs systèmes d'enseignement universitaire la présence d'agences externes dont le mandat consiste à faire l'évaluation des programmes ou la vérification des mécanismes d'évaluation des programmes mis en place dans les établissements. En adoptant un rôle d'audit, leur objectif demeure d'assurer la qualité de ces mécanismes et des programmes, et ce, dans un contexte d'accroissement des échanges internationaux et de la mobilité étudiante et professorale. Dans la zone européenne, cette tendance est incarnée à travers l'European University Association – qui accorde des labels aux universités – ainsi que l'European Association for Quality Assurance in Higher Education. Elle s'illustre plus localement dans plusieurs pays européens : en France, par le biais de l'Agence de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur; en Belgique, à travers l'Agence d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur de la Communauté française de Belgique. Elle s'observe également au Canada, plusieurs provinces s'étant dotées de telles agences, que l'on parle de l'Ontario Universities Council on Quality Assurance, de l'Alberta Quality Council, du Degree Quality Assessment Board en Colombie-Britannique ou de la Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes. La réactivation de la CVEP s'inscrirait ainsi dans une mouvance internationale dans laquelle les agences externes occupent une place importante, notamment en vue de la vérification des mécanismes d'assurance qualité et d'évaluation des programmes universitaires.

Si les exemples énoncés plus haut font état de structures administratives indépendantes et publiques, il existe également un « marché » d'organismes privés d'accréditation (Martin et Stella, 2007, p. 29) qui mérite certainement notre attention. On peut penser par exemple à la création de la norme ISO 21001:2018 par l'Organisation internationale de normalisation, dont l'accréditation associée vise à assurer l'efficacité, la transparence et la responsabilité des établissements d'enseignement, y compris les établissements d'enseignement postsecondaire. Si elle est peu appliquée au Québec ou au Canada, plusieurs pays d'Europe, d'Asie et d'Afrique l'adoptent déjà. Pour certains systèmes, ou établissements, obtenir une telle accréditation est perçu comme essentiel à l'atteinte d'une reconnaissance de qualité à l'échelle internationale (Ghomari, 2022).

Par ailleurs, la multiplication des paliers d'évaluation et de vérification de la qualité est décrite par certains, qui soutiennent qu'elle occasionne une lourdeur administrative et qu'elle allonge les processus – situation que Prévost (2019) caricature en nommant par exemple « l'écriture de rapports sur des rapports » (p. 22), ce qui entraverait « l'agilité » des établissements de même que leur capacité d'adaptation, et qui représenterait un défi pour la plupart des systèmes et établissements.

2.1.2 Les référentiels de compétences

Dans la même perspective que celle dans laquelle s'inscrit la création des agences externes, une tendance au développement de référentiels de compétences attendues à la fin des différents niveaux d'études s'observe dans de nombreux systèmes universitaires. Par exemple, des démarches sont en cours afin de définir une Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur : « L'adoption d'une convention mondiale a pour principal objectif de constituer un instrument normatif international de portée mondiale sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur » (UNESCO, 2019, p. 1). Ses objectifs sont notamment : promouvoir une plus grande mobilité universitaire et une coopération internationale élargie en enseignement postsecondaire; convenir d'un cadre commun d'assurance qualité; enfin, définir des principes communs en matière de reconnaissance des qualifications (UNESCO, 2019). Un cadre similaire existe au Canada : le *Cadre canadien de reconnaissance des qualifications correspondant à un grade* du CMEC (2007) a notamment pour but de « diffuser une description convenue des objectifs d'apprentissage généraux associés à chaque grade » (p. 3). Le BCI s'est également

lancé dans une démarche similaire en 2019 en publiant un référentiel des compétences attendues à la fin d'un diplôme de grade de 1^{er} cycle.

Comme dans le cas des mécanismes décrits plus haut, plusieurs voient derrière ces référentiels visant à promouvoir la mobilité universitaire une tendance à la normalisation et à l'uniformisation des formations, voire une certaine menace à la liberté académique (Arteau McNeil, 2019; Prévost, 2019). En effet, ils s'inscrivent dans une tendance impliquant l'adoption de normes et de critères peu uniformes, qu'ils s'appliquent à l'évaluation des programmes universitaires ou à la définition des compétences et des apprentissages attendus à la fin des études. Il est donc légitime de craindre que l'imposition de tels cadres normatifs ne permette pas de tenir compte des spécificités propres à chaque université ou à chaque région, au même titre qu'elle pourrait contribuer à l'homogénéisation des programmes.

Ces enjeux de contexte mettent en lumière les tendances internationales en matière d'assurance qualité et d'évaluation de programmes universitaires, ainsi que les mécanismes pour assurer l'équivalence et la qualité des formations. Toutefois, ces mécanismes se fondent souvent sur une conception de la qualité qui peut varier selon les contextes et les cultures universitaires. En ce sens, il importe de tenir compte des enjeux sémantiques, qui soulèvent la question de la diversité des acceptions et des fonctions de l'assurance qualité en enseignement supérieur

2.2 Les enjeux sémantiques

Lorsqu'on parle d'assurance qualité et d'évaluation de la qualité des programmes universitaires, il importe de se pencher sur la notion de qualité elle-même, qui implique un jugement appréciatif (Lucier, 2006) et soulève de nombreuses controverses dans le domaine de l'enseignement supérieur (Martin et Stella, 2007). Dans cette seconde section, nous nous intéressons à l'enjeu sémantique sous-tendu par les différentes acceptions (2.2.1) et fonctions (2.2.2) de l'assurance qualité.

2.2.1 La diversité des acceptions de l'assurance qualité

La notion de qualité, polysémique, peut revêtir différentes acceptions selon les contextes et les domaines d'application (CSE, 2012). Selon le CMEC (2008), il s'agit d'un principe subjectif qui peut désigner tant l'excellence que la perfection, la cohérence ou la rentabilité. Martin et Stella (2007)

distinguent deux conceptions de la qualité de l'enseignement impliquant des acceptions très distinctes de la notion : 2005) :

- *systémique*, c'est-à-dire en fonction de « l'ensemble de la programmation des universités » normative et quantitative, qui « pose comme principe la possibilité de définir et de quantifier certains aspects de l'enseignement supérieur et d'appliquer les mêmes normes ou critères à tous les cours ou à tous les établissements » (Martin et Stella, 2007 p. 35). Cette conception se concentre sur des mesures tangibles et quantifiables de la qualité;
- plus contextuelle, en ce sens qu'elle tient compte des contextes spécifiques propres à un établissement. Elle prend son origine dans le principe voulant que « les établissements d'enseignement supérieur ont des objectifs et des missions différents » (Martin et Stella, 2007 p. 35) et que la qualité ne dépend pas du respect de critères universels quantifiables, mais plutôt de l'analyse des contextes spécifiques. Ici, la qualité dépend donc de l'atteinte des objectifs propres à un établissement ou à un programme.

Au Québec, le système d'évaluation des programmes semble plus adopter la seconde conception. Cependant, certaines politiques adoptées par le passé ont montré la porosité de la frontière de ces deux conceptions. Par exemple, les « contrats de performance », en vigueur entre 2000 et 2004 et dans lesquels chaque établissement s'engageait à poursuivre certains objectifs, dont l'amélioration de ses taux de diplomation, ont conditionné le réinvestissement public (CSE, 2008).

Les classements universitaires constituent une autre manière d'influer sur la définition de la notion de qualité par l'application de normes. Par exemple, le *QS World University Rankings* ou le *Times Higher Education World University Rankings* utilisent différents indicateurs pour établir un classement mondial des universités : réputation académique, taux de diplomation, nombre de citations obtenues par les publications du corps professoral, nombre de prix Nobel et de reconnaissances prestigieuses remportées par les diplômé·e·s et le corps professoral. Cette hiérarchisation des établissements universitaires établit implicitement des normes quantitatives à atteindre; d'aucuns pourraient y voir un certain détournement d'indicateurs de suivi qui devraient plutôt servir à l'évaluation périodique et continue des programmes.

2.2.2 La diversité des fonctions de l'assurance qualité

Le terme « qualité » est également utilisé pour nommer une notion qui englobe différentes fonctions de l'assurance qualité dans le domaine de l'enseignement supérieur. Cette acception peut être employée afin de poursuivre différents objectifs et de remplir diverses fonctions (CMEC, 2008;

Martin et Stella, 2007). Comme nous le mentionnons en introduction, le CSE (2012) définit l'assurance qualité comme « l'ensemble des processus et mécanismes qui permettent d'assurer la qualité des programmes, des établissements ou d'un système national de formation » (CSE, 2012, p. 7). Dans le même ordre d'idées, le CMEC (2008) identifie quatre fonctions clés de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur⁴ :

1. *La reddition de comptes* est une façon pour les établissements supérieurs d'afficher leur utilisation responsable des fonds publics dans la création et la dispensation des formations; elle « est la principale raison pour laquelle on effectue des évaluations de la qualité et elle est étroitement liée, dans certaines sphères, aux notions de qualité fondées sur la rentabilité » (CMEC, 2008, p. 13).
2. *Le contrôle* vise à protéger le public contre les fournisseurs qui proposeraient des formations de moindre qualité. Elle se montre particulièrement pertinente dans les systèmes où le secteur privé est développé en permettant « d'assurer l'intégrité du secteur de l'enseignement supérieur » (CMEC, 2008, p. 14).
3. *La conformité*, qui se rapproche de l'agrément par les principes sur laquelle elle repose, consiste à « s'assurer que les établissements adoptent des procédures, des pratiques et des politiques que les fournisseurs de fonds et les gouvernements considèrent souhaitables pour le bon fonctionnement du secteur et pour assurer sa qualité » (CMEC, 2008, p. 14). Les attentes de conformité peuvent être émises par le gouvernement, mais peuvent également émaner des ordres professionnels.
4. *L'amélioration continue* « vise davantage à encourager l'adaptation et le changement qu'à contraindre » (CMEC, 2008, p. 15). Lorsque les démarches d'assurance qualité ou d'évaluation de programmes s'inscrivent dans cette fonction, elles s'appuient sur la participation des personnes impliquées dans l'enseignement et la recherche, c'est-à-dire les professeur·e·s, des chargé·e·s de cours, des étudiant·e·s et des diplômé·e·s.

Si cette dernière fonction est apparue plus tardivement que les autres dans les systèmes universitaires d'Europe et d'Amérique du Nord (Martin et Stella, 2007), plusieurs voix s'élèvent pour qu'elle soit davantage valorisée. C'est d'ailleurs ce que suggéraient Wolf et Germain-Rutherford (2019) lors d'un congrès réunissant les professionnel·le·s de l'évaluation des programmes universitaires : « Nous devons passer d'une mentalité consistant à "faire la preuve de" pour adopter une mentalité d'amélioration⁵. » Ces propos s'apparentent à ceux de Lucier, qui estimait déjà en 2006 que l'évaluation des programmes de formation devrait être dégagée des principes de reddition de comptes pour se concentrer sur l'amélioration de leur qualité.

⁴ Il convient de noter que ces fonctions ne sont pas mutuellement exclusives et que les mécanismes mis en place dans les différents systèmes peuvent remplir plusieurs de ces fonctions.

⁵ Trad. libre de : « We need to change the mentality of proving to a mentality of improving. »

D'ailleurs, la reddition de comptes et la régulation du système universitaire québécois sont assurées par d'autres mécanismes, tels que la présentation annuelle des établissements universitaires à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale afin de rendre compte de leur gestion financière (CSE, 2008; Lucier, 2006). Les mécanismes d'évaluation doivent donc être considérés comme un moyen pour atteindre la qualité plutôt que comme une fin en soi.

Dans cette perspective, les choix des indicateurs et des éléments à évaluer est crucial et dépend de la définition de la qualité ainsi que des objectifs poursuivis par ces mécanismes (rendre des comptes, vérifier, contrôler ou améliorer des programmes d'études). Cependant, la concentration des indicateurs de performance quantitatifs peut induire une logique de compétition (Fallon et Leclercq, 2014; Lucier, 2006) et ne garantit pas la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur. C'est ainsi que la qualité ne peut être mesurée simplement en fonction des critères quantitatifs, au détriment des critères qualitatifs :

Une maison d'enseignement supérieur n'est pas nécessairement de qualité parce qu'elle accueille beaucoup d'étudiants ou décerne beaucoup de diplômes dans beaucoup de disciplines. Elle n'est pas vraiment de qualité parce qu'elle a bonne réputation ou parce qu'elle réussit bien avec les meilleurs étudiants (Lucier, 2006, p. 135).

Conclusion

Ce chapitre avait pour objectif d'exposer les mécanismes d'évaluation des programmes en cours au Québec et de soulever certains enjeux de contexte ou sémantiques qui doivent être pris en considération, notamment dans la réflexion entourant la réactivation de la CVEP. Il a permis de souligner l'importance d'un dialogue et d'une coopération continue à tous les paliers et entre les différentes parties prenantes afin de garantir la qualité des programmes.

Il importe de considérer également la mesure d'équité dans le cadre plus large de l'assurance qualité. Les questionnements abordés dans ce chapitre soulèvent que cette mesure doit être prise en compte afin de pas reproduire de normes qui pourraient renforcer les inégalités. Le choix des orientations de même que des mécanismes d'assurance qualité et d'évaluation de programmes ne saurait en effet faire l'économie du partage des pouvoirs et des responsabilités entre les différents groupes d'action impliqués, y compris les étudiant·e·s, non plus qu'il devrait se passer de définir

clairement la ou les acceptions de la notion de qualité sur lesquelles reposent ces orientations.

Poursuivre les recherches sur les impacts réels des mécanismes d'évaluation sur l'amélioration des programmes d'études permettra de combler des lacunes dans ce domaine car de fait, « très peu de travaux sont disponibles sur les effets que ces dispositifs produisent sur la qualité des apprentissages dans les établissements où ils sont mis en œuvre » (Charlier, 2014, p. 87).

Références

- Arteau McNeil, R. (2019). L'université d'aujourd'hui : en attendant le monde de demain. *L'inconvénient*, (77), 10-16. [\[consulter\]](#)
- Bernatchez, J. (2016). L'évaluation du système de formation dans les universités au Québec depuis la Révolution tranquille. Une perspective politique. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 127-136). Presses de l'Université Laval.
- BCI [Bureau de coopération interuniversitaire] (2016 [2011]). *Mécanismes et procédures d'évaluation des projets de programmes. Adopté par le Comité des affaires académiques le 25 février 2011. Modifié le 7 octobre 2016*. [\[consulter\]](#)
- BCI (2017). *Rapport annuel 2016-2017. Déposé à l'Assemblée générale annuelle, du 6 octobre 2017*. BCI. [\[consulter\]](#)
- BCI (2018). *Rapport annuel 2017-2018. Déposé à l'Assemblée générale annuelle, du 5 octobre 2018*. BCI. [\[consulter\]](#)
- BCI (2019). *Les compétences attendues à la fin d'un grade universitaire de premier cycle. Référentiel adopté par le Comité des affaires académiques le 5 avril 2019*. BCI. [\[consulter\]](#)
- Charlier, J.-É. (2014). La qualité, un impératif moral à l'efficacité douteuse. Dans C. Fallon et B. Leclercq (dir.), *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur? Variations internationales sur un thème ambigu* (p. 85-114). Éditions Académia.
- CMEC [Conseil des ministres de l'éducation du Canada] (2008). *Les initiatives canadiennes d'assurance de la qualité vues dans le contexte international*. CMEC. [\[consulter\]](#)
- Commission de vérification de l'évaluation de programme (2013). *Rapport du troisième cycle de vérification (2008-2012)*. Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. [\[consulter\]](#)
- CRÉPUQ (2004). *Guide d'application de la Politique de la CRÉPUQ relative à l'évaluation périodique des programmes existants*. CRÉPUQ. [\[consulter\]](#)
- CRÉPUQ (2005). *Sommaire de l'évolution des politiques et des procédures d'évaluation périodique des programmes*. CRÉPUQ. [\[consulter\]](#)

- CRÉPUQ [Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec] (2001). *Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes existants*. CRÉPUQ. [\[consulter\]](#)
- CSE [Conseil supérieur de l'éducation] (2019). *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec. Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Ghomari, S. (2022). La nouvelle norme ISO 21001:2018 et la perspective de son application dans les établissements d'enseignement supérieur. *Revue études scientifiques et académiques*, 5(2), 1846-1867. [\[consulter\]](#)
- Martin, M. et Stella, A. (2007). *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO. [\[consulter\]](#)
- MELS [Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport] (2005). *Procédure liée à l'examen d'opportunité des projets de programmes conduisant à un grade présentés au ministère de l'Éducation, de Loisir et du Sport aux fins de financement et critères d'opportunité utilisés par le Comité des programmes universitaires*. MELS. [\[consulter\]](#)
- Organisation internationale de normalisation (ISO, s.d.). *ISO 21001:2018. Organismes d'éducation/formation – Systèmes de management des organismes d'éducation/formation – Exigences et recommandations pour leur application*. [\[consulter\]](#)
- Prévost, M. (2019). Confessions d'un directeur de département. *L'inconvénient*, (77), 17-24.
- UdeM [Université de Montréal] (s.d.). Abréviations et appellations des grades et des diplômes. *Documents officiels*. [\[consulter\]](#)
- UdeS [Université de Sherbrooke] (2005). *Développement des programmes de 1^{er}, 2^e et 3^e cycles. Guide méthodologique*, 3^e éd. Service de soutien à la formation de l'UdeS. [\[consulter\]](#)
- UdeS (2017). Succès pour la 2^e édition de la Journée d'échanges sur l'évaluation des programmes d'études universitaires. Service de soutien à la formation. *Actualités / Nouvelles*, 14 novembre. [\[consulter\]](#)
- UL [Université Laval] (2022). *Guide à l'intention des directions de faculté, de département et de programme. Guide d'accompagnement. Élaboration d'un projet de programme de grade. Baccalauréat, maîtrise ou doctorat*. Vice-rectorat aux études. [\[consulter\]](#)
- UNESCO (2019). *Rapport d'étape concernant l'élaboration du projet de convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur*. UNESCO. [\[consulter\]](#)
- UQAM [Université du Québec à Montréal] (2017). *L'évaluation périodique des programmes d'études universitaires. Un tour d'horizon des pratiques*. Service de soutien académique.
- Wolf, P. et Germain-Rutherford, A. (2019). *Beyond Reporting – Meaningful Quality Assurance and Curriculum Improvement* [communication orale]. 3^e Journée d'échange sur l'évaluation de programme, Ottawa, 25 octobre.

Spécialiste sénior en évaluation au sein de la firme EFE Recherche et consultance, **Marianne St-Onge** a travaillé pour des organisations de coopération internationale et nationale ainsi qu'auprès d'institutions gouvernementales en enseignement postsecondaire. Elle a œuvré à titre d'experte en évaluation de programmes dans des établissements universitaires et collégiaux du Québec, en plus de mener différents projets d'évaluation pour des organisations internationales. Elle dispense également des formations en évaluation de programmes auprès d'universités à l'international. Pour mener à bien ces évaluations de programmes, elle a développé une approche autant rigoureuse qu'empathique, en adoptant une posture qui allie l'écoute, la compréhension des enjeux globaux et contextuels, la nuance et la capacité d'adaptation.

Détentrice d'un doctorat en administration et fondements de l'éducation (Université de Montréal), **Marjorie Vidal** a complété deux stages postdoctoraux (Département d'orientation de, Université de Sherbrooke et Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal). Travaillant au sein de la firme EFE Recherche et consultance, elle a dirigé et coordonné plusieurs projets de recherche et a réalisé plusieurs évaluations de projets en lien avec les questions de diversité, de justice sociale et d'inclusion. Très engagée sur le plan communautaire et associatif, elle enseigne le français depuis 2012 à des jeunes adultes en grande difficulté scolaire. Sur le plan méthodologique, elle se spécialise en recherches de type mixte et privilégie les approches favorisant l'implication des participantes et des participants.

Pelbois, C., Maltais, M. et Luckerhoff, J. (2025). Le statut des universités au Québec. Dépasser les mythes. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 501-537). Les Publications du LIRES.

Chapitre 19

Le statut des universités au Québec

Dépasser les mythes

Christelle Pelbois¹, Université du Québec à Trois-Rivières
Martin Maltais, Université du Québec à Rimouski
Jason Luckerhoff, Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Parmi les universités québécoises, aucune n'est en activité autrement qu'en vertu de lois adoptées par l'Assemblée nationale; en ce sens, elles sont toutes de nature publique. Toutefois, bien qu'aucune loi ne fasse mention d'un statut public ou privé, des mythes persistent au sujet de l'existence d'universités dites ou non « à charte » (limitée ou non) ainsi que d'universités « privées » ou « publiques ». Dans le cadre d'une recherche inductive menée au printemps et à l'été 2021, nous avons exploré ces deux mythes, qui sont susceptibles de nuire à la compréhension de l'université québécoise, de même que leurs possibles origines. Nos résultats suggèrent que, plus de 50 ans après la création du réseau de l'Université du Québec, la persistance de ces mythes pourrait être attribuable à leurs fonctions référentielle et symbolique ainsi qu'à leurs valeurs

¹ Doctorante en communication sociale à l'UQTR, l'autrice déclare ne pas se trouver en conflit d'intérêt réel, potentiel ou apparent ou en conflit de rôle en regard de ses activités professionnelles en tant que membre du personnel non enseignant de l'Université de Montréal.

instrumentale et communicative, toutes mises de l'avant à des fins de représentation.

Mots clés

financement; gouvernance; statut des universités; universités québécoises

Abstract

Among Québec universities, none operate except by virtue of laws adopted by the National Assembly; in this sense, they are all of a public nature. However, although no law mentions public or private status, myths persist about the existence of so-called “charter” universities (limited or not) as well as “private” universities or “public” universities in the province. As part of inductive research conducted in the spring and summer of 2021, we explored these two myths, which are likely to harm the understanding of Quebec universities, as well as their possible origins. Our results suggest that, more than 50 years after the creation of the University of Quebec network, the persistence of these myths could be attributable to their referential and symbolic functions as well as their instrumental and communicative values, all put in place for representation purposes.

Keywords

funding; governance; status of universities; Québec universities

Au Québec, le réseau de l'enseignement supérieur se compose des réseaux collégial et universitaire, qui comptent 48 collèges publics ou cégeps, 73 établissements privés et 20 personnalités juridiques ayant le statut d'université. Trois types de formations sont offerts à l'enseignement collégial. Deux conduisent à un diplôme d'études collégiales (DEC) : les programmes d'études préuniversitaires, d'une durée générale de deux ans, et les programmes d'études techniques, d'une durée générale de trois ans. Un troisième type de formation conduit à une attestation d'études collégiales (AEC). Les études universitaires comptent trois cycles d'études menant à l'obtention de différents grades (baccalauréat, maîtrise et doctorat) ainsi qu'à une variété de diplômes ou d'attestations.

1 Problématique

Nous nous intéresserons ici aux universités en tant qu'institutions évoluant au sein d'un paysage dynamique qui les engage constamment dans des mouvements multiples – historiques, sociaux, économiques ou techniques – ainsi que des transformations qui affectent leurs acteurs, les nombreux écosystèmes avec lesquels elles entrent en rapport et, éventuellement, leur existence même. De nombreux débats et questionnements témoignent de cette dynamique et interrogent les communautés universitaires et les acteurs sociaux. Certains portent notamment sur la gouvernance et l'autonomie des universités, la rationalisation de l'offre universitaire ou encore son financement (Bégin-Caouette *et al.*, 2018; Eastman *et al.*, 2022; Finance, 2015; Imberti, 2015; Lafortune *et al.*, 2016; Quirion, 2020). Au Québec, ces débats portent également sur le statut des universités présentes sur le territoire, alimentant confusion, mythes et croyances à l'égard de la nature même de ces établissements. Ainsi, alors que certains avancent qu'il existe des universités « à charte » (limitée ou non) et d'autres qui ne le seraient pas² (Eastman *et al.*, 2022), d'autres distinguent des universités « privées » et d'autres « publiques », au premier chef desquelles figureraient l'Université du Québec (UQ), son université associée l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et ses neuf constituantes. Bien que leur recension ne fasse pas l'objet de notre propos, soulignons néanmoins que les erreurs de faits à la source de ces distinctions émaillent tant les écrits issus de la recherche qu'une variété d'autres documents.

Pourtant, les 20 universités du Québec, bien que créées dans des contextes historiques distincts, possèdent toutes le même statut légal qui, au Canada, relève des différentes juridictions provinciales. Ainsi, ce sont les gouvernements de chacune des provinces qui déterminent les conditions d'existence d'un établissement universitaire. Au Québec, a statut d'université un établissement qui existe en vertu de la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire (LÉENU) et d'une loi constitutive

² Cette situation n'est pas étonnante, spécialement si l'on tient compte du fait que le raisonnement supportant ce binôme s'appuie essentiellement sur des entretiens menés auprès d'un certain nombre de dirigeants véhiculant parfois leurs propres croyances ou illusions à propos du système universitaire québécois. On notera également que ce binôme ne permet pas de réaliser une classification de toutes les universités québécoises, notamment HEC Montréal, qui a été créée en 1907 à l'initiative de la Chambre de commerce du district de Montréal, ou le Collège militaire royal de Saint-Jean, auquel le gouvernement du Québec a accordé un statut d'université le 3 juin 2021 en adoptant la Loi visant à reconnaître le Collège militaire royal de Saint-Jean comme établissement d'enseignement de niveau universitaire.

propre à chacun, dûment adoptée par l'Assemblée nationale. Il peut également exister des programmes de formation universitaire offerts par un établissement d'une autre province n'ayant pas de statut d'université tout en étant déterminés et reconnus par le gouvernement du Québec, sur recommandation du ministre de l'Enseignement supérieur. En dehors de ce cadre, un établissement ne peut opérer au Québec sous le nom d'« université » ou offrir des « programmes universitaires ». Cette caractéristique, bien que fondamentale, semble cependant méconnue de certains. Ainsi, en vertu de l'article 1 de la LÉNU, sont considérés de niveau universitaire les établissements suivants :

- Université Laval;
- Institution royale pour l'avancement des sciences (Université McGill);
- Bishop's University;
- Université de Montréal;
- École Polytechnique de Montréal;
- École des Hautes Études Commerciales de Montréal;
- Université Concordia;
- Université de Sherbrooke;
- Université du Québec et ses universités constituantes;
- toute faculté, école ou institut de l'un des établissements visés aux paragraphes 1° à 9° qui est géré par une personne morale distincte de celle qui administre cet établissement;
- tout établissement d'enseignement supérieur affilié, agréé ou annexé à l'un des établissements visés aux paragraphes 1° à 9° en vertu d'une entente approuvée par le ministre;
- Collège militaire royal de Saint-Jean;
- à l'égard des programmes que détermine le gouvernement, aux conditions et pour la durée qu'il fixe, tout établissement d'enseignement supérieur constitué par une loi d'une autre province du Canada ou sous l'autorité d'une telle loi et reconnu par le gouvernement, sur la recommandation du ministre.

Toutes les universités québécoises sont ainsi des institutions à caractère public, font partie du domaine public et toutes sont reconnues comme telles par l'État québécois (Lucier, 2006). De fait, aucune n'existe autrement qu'en vertu de lois adoptées par l'Assemblée nationale et, en ce sens, elles sont toutes de nature publique, bien qu'aucune de ces lois ne leur accorde de statut public ou privé. En outre, elles sont toutes également soumises aux mêmes 52 lois québécoises (BCI, 2013) qui les encadrent – et souvent contraignent leurs actions – dans de nombreux domaines³.

³ À ces 52 lois recensées en 2013, il faut en ajouter trois autres : la Loi visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur; la Loi sur la langue

Au Québec, une triple mission est dévolue aux universités et conditionne l'organisation de l'ensemble de leurs activités : l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité (Bissonnette et Porter, 2013; Gouvernement du Québec, 2022^b). L'UQ doit également contribuer à la formation des maîtres (Loi sur l'Université du Québec, art. 3). Lucier (2006) considère que, « [d]e manière récurrente et dans des contextes divers, on entend dire qu'il y aurait, au Québec, des universités « privées » et une université « publique », l'Université du Québec, sans autre raison que les premières seraient instituées en vertu de lois [d'initiatives] privées, et l'Université du Québec en vertu d'une loi [d'initiative] publique » (p. 17). Ainsi, « les distinctions en question ne résistent guère à l'analyse et, de toute façon, passent à côté des faits et des enjeux qui ont trait au caractère essentiellement public de l'activité universitaire » (p. 41). Plus récemment, à l'occasion des 50 ans de l'UQ, le même auteur a proposé une lecture politique et stratégique de sa naissance et de son évolution, qu'il conclut en rappelant que, malgré le discours « atmosphérique et allusif » suggérant que l'UQ serait une université publique, « rien, dans le formatage juridico-institutionnel de l'UQ, ne fait de celle-ci une université proprement publique » (p. 41).

Alors qu'ont récemment eu lieu d'importants débats sur « l'université québécoise du futur » (FRQ, 2021) et sur la liberté académique, nous voulons explorer des mythes sur le statut d'université au Québec, qui témoignent non seulement d'une compréhension incomplète de ce dernier, de sa signification et de sa portée, mais aussi de possibles motivations liées à l'attribution privilégiée de ressources en contexte de financement public nécessairement limité.

2 Méthodologie

Nous avons exploré le statut d'université au Québec dans le cadre d'une recherche inductive réalisée au printemps et à l'été 2021 dans le but de rendre compte de la persistance de mythes sur le statut d'université au Québec et d'en proposer des pistes d'explication possibles. À cette fin, nous avons mobilisé principalement les données issues des discours de participants ayant témoigné de leur perception au sujet de l'existence de ces mythes de même que des données législatives et juridiques. Ainsi, notre analyse s'appuie d'abord sur la perspective des participants et sur des données empiriques. Ensuite, nous proposons des clés d'accès à la compréhension de ces mythes

officielle et commune au Québec, le français et 3) la Loi sur la liberté académique dans le milieu universitaire. Il y a donc actuellement au moins 55 lois qui encadrent les universités au Québec.

(et non à leur déconstruction exhaustive car là n'était pas notre objectif). Plus précisément, nous avons recueilli et analysé au fur et à mesure de sa collecte un corpus de données composé de :

- 9 entrevues anonymisées;
- 75 documents officiels (lois, politiques et règles);
- 21 articles scientifiques;
- 16 rapports et documents de réflexion.

Notre exploration de la persistance de mythes associés au statut d'université au Québec a bénéficié d'un processus hélicoïdal ayant progressivement enrichi notre compréhension par la confrontation constante de nos ébauches théoriques et des données empiriques collectées lors des entrevues (Guillemette et Luckerhoff, 2023; Luckerhoff et Guillemette, 2012). Nous avons par la suite soumis une ébauche du présent chapitre pour discussion à de nombreux collègues de différentes universités québécoises, que nous remercions pour leurs remarques, suggestions et questions. Nous avons en outre animé un entretien de groupe avec certains d'entre eux.

3 Résultats

Nous explorerons en premier lieu la persistance des deux mythes suivants et leurs possibles origines : celui voulant qu'il existe au Québec des universités dites « à charte » et celui voulant que certaines universités soient privées et d'autres publiques. À cette fin, nous adoptons, d'une part, une « conception du mythe moderne véhiculé, canalisé, inventé par la communication sociale » (Kalampalikis, 2010, p. 76, se référant à Barthes, 1998 [1956]) et, d'autre part, une définition du mythe tout à la fois « parole autour de laquelle se construit tout un système de communication » (*id.*) et message « investi d'une efficacité d'autant plus grande qu'il véhicule un savoir de base partagé par tous les membres d'une collectivité où il peut jouer le rôle d'instrument de persuasion » (p. 64-65). En second lieu, nous nous intéresserons aux fonctions référentielle et symbolique de ces mythes. Enfin, nous traiterons de leurs valeurs instrumentale et communicative.

3.1 La persistance du mythe des universités dites « à charte »

Un seul statut est reconnu aux universités par le législateur au Québec : celui d'université. Ne possède ce statut qu'un établissement qui existe en vertu de la LÉENU. Les 20 universités que compte actuellement le Québec ont donc toutes le même statut légal; aucune distinction n'est faite selon laquelle certaines auraient un statut d'université « à charte », d'autres un statut d'université « à charte limitée » ou encore un statut d'université « non à

charte ». Dans ce contexte, comment comprendre la persistance du mythe des universités dites « à charte » et « non à charte »? Nos résultats indiquent que ce mythe renvoie à deux perspectives majeures et fausses encore présentes dans le paysage universitaire du Québec :

- une perspective relative au statut institutionnel d'université, selon laquelle certaines seraient régies par une charte et d'autres par une loi;
- une perspective historique posée sur le paysage universitaire québécois, qui ferait se côtoyer des types distincts d'universités.

3.1.1 *La perspective relative au statut institutionnel*

Au Québec, dans le cadre de la réforme de l'éducation des années 1960, une recomposition du paysage universitaire – et, en conséquence, de toutes les universités qui existaient jusqu'alors – s'est opérée. Dans la foulée de la Révolution tranquille, pour répondre à la croissance de la population étudiante et à la volonté de démocratiser l'accès à l'éducation – y compris à l'enseignement universitaire –, d'importantes réflexions furent tenues, parmi lesquelles celles qui se sont exprimées dans le cadre de la Commission Parent. Lancée en 1961 par le gouvernement provincial, elle jouera « un rôle majeur dans la restructuration du système scolaire » (ANQ, s. d.). Plusieurs des orientations et recommandations qu'elle propose contribueront à « poser les bases du système universitaire québécois actuel » (FRQ, 2021, p. 8). Au sujet de l'administration des universités, le Rapport Parent recommande la refonte des chartes et statuts universitaires pour « leur donner un aspect plus démocratique répondant mieux à la conception d'une communauté universitaire » (CP, 1964, p. 271).

Les textes constitutifs des universités établies au moment de cette recomposition du paysage universitaire – l'Université Laval (Laval), l'Université McGill (McGill), Bishop's University (Bishop's), l'Université de Montréal (UdeM), l'École Polytechnique de Montréal (Polytechnique), l'École des Hautes Études Commerciales de Montréal (HEC), Sir George William University (Concordia) et l'Université de Sherbrooke (UdeS) – ont ainsi été intégrés au sein des lois adoptées par l'Assemblée nationale (Quirion, 2020). Par ces lois, la charte de la « corporation primitive » (UL, 2006, p. 3) de chacun de ces établissements est intégrée sous forme de loi adoptée par les députés et sanctionnée par le lieutenant-gouverneur. Il en ira de même de toute proposition d'amendement que les universités voudront demander, et ce, à l'instar des universités régies par la Loi sur l'Université du Québec. Un participant mentionne à cet égard : « *Les chartes en fait c'est quoi? C'est des statuts constitutifs; on en a hérité de l'anglais charter mais que tu appelles ça une*

charte ou un statut constitutif... c'est juste le même papier. » Les universités dites « à charte » sont donc toutes actuellement régies par une loi spécifique propre à chacune et en vertu de laquelle elle est constituée comme entité juridique. Cette loi d'intérêt privé, au sens où elle ne s'applique qu'à sa propre corporation et non au grand public, est toujours une loi adoptée par l'Assemblée nationale, à l'instar de celle qui sanctionne la création de l'UQ. Un participant explique à ce sujet : « L'UQ est née d'une volonté de l'Assemblée nationale. Elle n'existait pas avant. Les autres, le gouvernement en a hérité et a intégré l'essentiel des textes qui existaient antérieurement dans des lois ».

L'État québécois a ainsi adopté à la fois chacune des lois constitutives des universités situées sur son territoire – et ce, sans aucune exception – ainsi que la LÉENU (Bourque, 2021). Pour Lucier, cette dernière est essentiellement une loi sur le droit d'utiliser les appellations « d'université » et « d'universitaire », [ne faisant] aucune distinction de statut institutionnel. Et ses amendements subséquents (loi 95 en 1995, loi 395 en 2002) n'ont rien changé à cela, les dirigeants de l'Université du Québec étant imputables de la même manière que les autres devant l'Assemblée nationale (2006, p. 24).

3.1.2 *La perspective historique*

La connaissance du développement du paysage universitaire québécois peut aussi contribuer à éclairer la persistance du mythe des universités dites « à charte » et « non à charte ». Ce développement témoigne de la singularité de la fondation des différents établissements, que cette dernière soit d'abord associée à l'octroi des lettres patentes ou d'une charte, royale ou pontificale, ou à une loi constitutive adoptée dès son origine par l'Assemblée nationale. Mais cette singularité se limite à chacune de ces fondations.

La distinction opérée par la Commission Parent il y a plus de 50 ans entre les universités « à charte » et « à charte limitée », distinction associée quelquefois à la création de l'UQ, a été écartée de la transformation structurelle majeure qu'a connu le paysage universitaire au Québec depuis lors. En effet, compte tenu du contexte démographique et de l'évolution prévisionnelle des effectifs universitaires, notamment francophones, la vision de la Commission Parent en était une de rationalisation, de décentralisation et de diversification; elle opérait ainsi une distinction entre les universités existantes – « complètes » et « à charte non limitée » –, des institutions qu'elle recommandait de créer – soit des universités « à charte limitée » (CP, 1964, p. 90) – et de nouveaux « centres d'études universitaires » (p. 89). Pour la

Commission Parent, « il n'[était] assurément pas nécessaire de créer une université à charte non limitée chaque fois qu'il est besoin d'une nouvelle institution universitaire » (p. 243). Aussi proposait-elle de réserver, au moins temporairement, le développement de programmes d'études supérieures à trois « grandes universités », soit Laval, McGill et l'UdeM.

Cette recommandation n'a toutefois pas été retenue. Aucune université « à charte limitée » n'a été créée (Ratel, 2006). En outre, en plus de Montréal (UQAM), de nouveaux « centres d'études universitaires » doivent s'établir dans des régions où le nombre d'étudiants devait s'élever rapidement. Ainsi, l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) ont été instituées par lettres patentes dès mars 1969 en tant qu'universités constituantes de l'UQ ayant elles aussi pour objet l'enseignement supérieur et la recherche; ce fut également le cas de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), qui succède au Centre d'études universitaires de Rimouski en 1973. Un participant éclaire cette distinction : « [O]n voit bien que, pour les commissaires de la Commission Parent, les établissements de l'UQ avaient aussi une charte, notion qui est essentiellement l'équivalent de "statut et règlements" ».

3.2 La persistance du mythe des universités dites « privées » ou « publiques »

Nos résultats indiquent que trois perspectives, toujours aussi fausses, contribuent à rendre compte de la persistance du mythe de l'université dite « privée » ou « publique » :

- une perspective juridique, selon laquelle certaines universités auraient un statut d'établissement soit privé ou public;
- une perspective de gouvernance administrative, selon laquelle les membres de la direction de certaines universités seraient nommés par le gouvernement (ou l'un de ses ministres) parmi leurs hauts dirigeants et administrateurs d'État, ce qui assimilerait ces établissements à l'ensemble du secteur public;
- une perspective financière, selon laquelle certaines universités seraient davantage financées par l'État, bénéficieraient plus favorablement d'un financement public, mais verraient par conséquent leur autonomie amoindrie.

3.2.1 La perspective du régime juridique constitutif des universités

Le Québec ne compte aucune université jouissant d'un statut juridique d'université privée par opposition à d'autres, qui auraient un statut juridique d'université publique. De fait, aucune université n'a le statut juridique d'établissement d'enseignement privé au sens de la Loi sur l'enseignement privé, qui

exclut expressément de son champ d'application juridique l'enseignement universitaire (Garant, 1969; Lucier, 2006). Les universités ne figurent pas parmi les trois catégories d'institutions privées reconnues par cette loi : déclarées d'intérêt public, reconnues pour fin de subventions et sous permis d'enseignement (Garant, 1969). Par ailleurs, ni la LÉENU ni leurs propres lois constitutives, y compris celle visant l'UQ⁴, ne confèrent aux universités présentes au Québec un statut juridique privé ou public. Seules les initiatives législatives dont elles sont issues catégorisent leurs régimes juridiques constitutifs. Les précisions apportées par un participant se montrent utiles à cet égard :

La réalité, c'est qu'il n'y a aucune université qui est à charte au Québec, et qu'il n'y en a pas de privées non plus. Les universités ont été intégrées dans l'espace public québécois. L'essentiel des textes qui étaient dans leurs chartes, on les a mis dans les lois sanctionnées par l'Assemblée nationale. La différence, c'est que l'UQ, elle, est née d'une initiative de l'Assemblée nationale. Mais toutes ces lois sont des lois de l'Assemblée nationale. Un exemple éloquent : la dernière modification qui a été faite [le 28 septembre 2018] à la Loi sur l'Université de Montréal a été faite parce que l'Assemblée nationale s'est saisie du dossier à la demande de l'Université de Montréal.

Aucune université n'est donc constituée sur la base du faux binôme privé-public, que la Commission Parent a, par ailleurs, explicitement voulu écarter (Lucier, 2006).

Pourtant, selon la perspective de la gouvernance administrative, parmi les hauts dirigeants et administrateurs des universités, un ou des membres seraient nommés par le gouvernement ou l'un de ses ministres, ce qui rapprocherait ces établissements du secteur public. Mais qu'en est-il en réalité?

3.2.2 La perspective de la gouvernance administrative

La Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université décrit l'institution universitaire comme une organisation complexe de service public dont la mission est orientée « vers la collectivité, et non vers des groupes d'intérêts particuliers » (FQPPU, 2009, p. 7). La relation entre cette orientation, la composition et la nomination des membres des conseils d'administration des universités, mais aussi la désignation du premier dirigeant de l'université présente cependant certaines nuances susceptibles de

⁴ Le mot « public » est d'ailleurs absent de la Loi sur l'Université du Québec, alors qu'on le retrouve dans celles d'autres universités, dont la dernière version de la Loi modifiant la Charte de l'Université de Montréal (2018).

contribuer à la persistance du mythe des universités dites « privées » ou « publiques ». Toutefois, ce mythe ne saurait résister à une analyse plus approfondie, dans la mesure où, au Québec, aucune université ne peut soustraire sa gouvernance administrative à la participation de membres externes et d'au moins un membre nommé par le gouvernement, ou l'un de ses ministres, ce dont témoignent leur loi constitutive, qu'il s'agisse de textes issus d'anciennes chartes ou non.

3.2.2.1 Composition et nomination des membres des conseils d'administration

Dans toutes les universités, la principale instance dirigeante – qu'elle soit nommée conseil d'administration (CA) ou autrement – exerçant les droits et pouvoirs nécessaires à l'administration et au développement de l'université concernée se compose de membres externes ou indépendants (selon le terme retenu dans les différents documents relatifs à leur gouvernance) et de membres internes. Elle compte, en outre, des membres des catégories suivantes :

- personnel enseignant, y compris un chargé de cours de chacune de ces universités : Laval, UdeS, UQAM, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), UQAC, Université du Québec en Outaouais (UQO), UQAR et UQTR;
- personnel non enseignant;
- étudiants;
- personnes issues du milieu socio-économique ou de la communauté;
- à l'exception de l'UdeS et de l'UQ, au minimum un diplômé;
- un ou plusieurs membres nommés par le gouvernement.

Ainsi, par exemple, le CA de l'UdeS compte 23 membres, dont 11 externes, parmi lesquels un membre est nommé par le gouvernement; celui de Laval est composé de 25 membres, dont 12 membres externes parmi lesquels trois sont nommés par le gouvernement; le CA de l'Université de Montréal se compose d'au plus 24 membres, dont au moins la majorité et au plus les deux tiers sont des membres indépendants, parmi lesquels deux sont nommés par le gouvernement⁵. Quant aux constituantes de l'UQ, le gouvernement nomme 14 des 16 membres (dont 7 externes) composant les CA de l'UQAT, de l'UQTR, de l'UQO, de l'UQAC et de l'UQAR; il nomme en outre 15 des 16 membres du CA de l'École nationale d'administration publique (ÉNAP), de l'École de technologie supérieure (ÉTS), ainsi que 17 membres

⁵ Avant l'adoption de la Loi modifiant la Charte de l'Université de Montréal en 2018, huit membres étaient nommés par le gouvernement.

de l'Université TÉLUQ et 18 des 19 membres du CA de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS). Les membres non nommés par le gouvernement sont les étudiants qui sont désignés par leur association.

La proportion de membres externes et de membres nommés par le gouvernement au sein des CA des universités varie considérablement par rapport au nombre total de membres composant l'instance. Mais toutes les universités comptent des membres externes au sein de leur CA et au moins un membre nommé par le gouvernement. En conséquence – et bien qu'une tendance à l'accroissement du nombre de membres externes au sein des organes d'administration des universités à l'international soit constatée par l'OCDE (2003) –, pour certains participants, le critère de la représentation, majoritaire ou non, des intérêts extérieurs au sein de l'instance décisionnelle supérieure des universités au Québec ne permet pas de qualifier celles appartenant au réseau de l'UQ de « publiques » (cette représentation n'ayant d'ailleurs pas évolué depuis sa fondation) et les autres de type « privée ». La présence d'une majorité de membres externes ou d'une majorité de membres internes dans les CA des universités demeure par ailleurs un enjeu majeur au Québec en comparaison avec le reste du Canada (Eastman *et al.*, 2018).

3.2.2.2 Nomination du premier dirigeant

Le mode de désignation du premier dirigeant d'une université – que son titre soit celui de recteur, de *Principal* (Bishop's), de directeur général (Polytechnique, ÉNAP, ÉTS et INRS), de directeur (HEC), de président (UQ) ou du binôme directeur des études-directeur des opérations (commandant) à l'escadre des études (Collège militaire royal de St-Jean) – permettrait-il véritablement de les différencier? Le premier dirigeant est nommé et non élu, sauf à Laval, seul établissement où il est sélectionné par un collège électoral, tous les autres procédant par nomination, généralement par le CA ou le conseil des ministres. Un participant explique à ce sujet : « *Pour l'UQ et ses constituantes, les premiers dirigeants sont tous nommés sur recommandation du ministre de l'Enseignement supérieur. La présidence de l'UQAM découle d'un choix du ministre, le CA de l'UQAM soumet sa recommandation au ministre. L'Assemblée des gouverneurs fait de même pour les autres constituantes.* » Précisons que c'est aussi le cas de la présidence du CA de Polytechnique Montréal et de sa direction générale⁶, aussi nommées par le

⁶ L'Assemblée nationale du Québec a adopté, le 5 décembre 2024, une nouvelle version de la Loi sur l'École Polytechnique de Montréal, qui retire au gouvernement du Québec le pouvoir de nommer la

gouvernement (sur recommandation du CA) en vertu de l'article 31 de la loi constitutive de cet établissement. En revanche, aucune consultation ne précède le choix de la présidence de l'UQ, qui est recommandée par la ministre de l'Enseignement supérieur et évaluée par cette dernière en regard de l'atteinte des cibles qui lui sont confiées. Sa progression salariale ne relève pas de l'Assemblée des gouverneurs : la présidence est évaluée annuellement par la ministre de l'Enseignement supérieur et des attentes lui sont signifiées (Loi sur l'université du Québec, art. 13). Le premier dirigeant du Collège militaire royal de St-Jean est, quant à lui, un employé des forces armées canadiennes (Collège militaire royal du Canada, 21 février 2024).

Si certains participants ne distinguent pas d'universités publiques ou privées, pour eux, le mode de nomination du premier dirigeant constituerait un facteur permettant de les différencier. L'un d'eux précise :

Le mode de nomination... Mais je trouve que ça a un vrai impact une fois qu'on est nommé par le gouvernement si on peut être aussi « dénommé ». Ça veut pas dire que t'es une université publique ni privée mais ça vient teinter la relation que tu as avec le gouvernement et ça influence l'histoire différente des deux types d'université. Et cette différence, puisqu'elle a perduré, amène des différences dans la façon d'avoir des relations avec ces universités-là, de les voir et même peut-être [aussi] des différences dans la façon dont elles peuvent se voir elles-mêmes. Parfois, est-ce que ça peut faire qu'il y a comme un double standard? Des choses qu'on peut accepter de certains [et] pas pour d'autres?

Un autre participant explique plutôt que

[l]e gouvernement a mis toutes les universités dans un même « périmètre », c'est-à-dire selon des paramètres qui sont semblables et avec les lois qui les distinguent les unes des autres et dans lesquelles on décline les structures de gouvernance de chacune d'entre elles et dans laquelle l'État désigne des gens, en partie ou en totalité, sur les CA, mais qui existent toutes par une loi de l'Assemblée nationale. Et en ce sens elles n'existent que par une décision de l'État depuis 1968. Au Québec, comme dans le reste du Canada, tout le monde pense que l'Université du Québec est publique alors que ce n'est pas le cas.

La participation ou la non-participation du gouvernement dans la nomination des membres du CA et dans celle du principal haut dirigeant constitueraient donc des indicateurs de la dimension relative à l'intervention du gouvernement dans la gestion institutionnelle des universités; les analyses de la gouvernance systémique des universités réalisées par Bégin-Caouette et ses collègues (2018) de même que par Eastman et ses collègues (2022) retiennent d'ailleurs cette opposition. Au surplus, elles reconduisent la

direction générale. Le gouvernement du Québec continue toutefois de nommer le président de l'École Polytechnique de Montréal (Boivin Roy, 2024).

distinction entre les universités québécoises dites « à charte » et celles du réseau de l'UQ, par exemple en mentionnant l'existence de « deux secteurs universitaires dont les dimensions suggèrent des niveaux d'autonomie différents » (Bégin-Caouette *et al.*, 2018, p. 1), sans toutefois aborder les particularités de désignation du premier dirigeant de Polytechnique Montréal ou du Collège militaire royal de St-Jean, notamment. Dans le cas de Polytechnique Montréal, le conseil des ministres nomme à la fois le premier dirigeant et le président du CA, ce qui suggère que le gouvernement aurait un pouvoir d'intervention encore plus grand dans la gestion de cette université dite « à charte ». Les résultats de nos travaux établissent cependant que toutes les universités étudiées sont considérées comme publiques au Québec, que toutes opèrent sous la législation provinciale, reçoivent des fonds publics et que le gouvernement nomme certains des membres du CA de chacune d'entre elles.

Enfin, si la gouvernance dans le réseau de l'UQ présente certaines particularités, dont le partage des responsabilités entre les CA des établissements et l'Assemblée des gouverneurs – responsable d'adopter les programmes d'études et de décerner les grades, sauf pour l'UQAM (MESRST, 2012) –, pour certains participants, cette situation ne distingue que sa structure de gouvernance et non le caractère collégial de son mode de gestion.

3.2.3 *La perspective financière*

Pour l'État québécois, l'université constitue un service public essentiel; elle bénéficie à ce titre d'un important financement public (MEQ, 2000, p. 7). Toutes les universités sont ainsi très majoritairement financées par le gouvernement. De fait, en 2022-2023, elles se sont vu allouer une enveloppe budgétaire s'élevant à 3,7 milliards de dollars (Conseil du trésor, 2022). Pourtant, selon des tenants de l'existence d'universités dites « privées » et d'universités dites « publiques », la forme juridique de chacune de ces catégories entrainerait non seulement un traitement différencié du financement octroyé par le gouvernement, mais aussi le fait que celles appartenant au réseau de l'UQ, davantage financées par l'État, présenteraient un degré d'autonomie réduit. Toutefois, ni les informations financières provenant de l'ensemble des universités ni la nature juridique de l'université québécoise, c'est-à-dire son « statut de personne morale de droit public » (Garant, 2017, p. 130), ne soutiennent cette perspective.

3.2.3.1 Le fonds de fonctionnement des universités québécoises

La Politique québécoise de financement des universités s'applique à toutes les universités; cette politique précise d'abord que « [l]a vision du système universitaire proposée [par le gouvernement] s'appuie d'abord sur le paradigme de l'université correspondant à un service public qui contribue au développement social et économique » (MEES, 2018, p. 17), puisque « [c]e paradigme implique que l'enseignement et la recherche universitaires concourent à l'intérêt de tous et qu'à ce titre, l'État doit en favoriser l'accès » (*id.*). Cette politique reconduit ainsi un énoncé émis six ans plus tôt, voulant que toutes les universités soient soumises « aux principes de rigueur essentiels à la gestion des organisations dont les fonds publics constituent la première source de revenus » (MESRST, 2012, p. 2). En outre, selon le document présentant les règles budgétaires et le calcul annuel des subventions de fonctionnement aux universités du Québec pour l'année universitaire 2021-2022, toutes sont soumises aux mêmes règles et aux mêmes calculs :

La Politique québécoise de financement des universités prévoit des subventions normées qui fournissent les ressources pour permettre aux universités de remplir leur mission en tenant compte de leurs caractéristiques propres et dans le respect de leur autonomie. Les éléments pris en considération dans le calcul des subventions normées touchent les principales fonctions de la mission universitaire : l'enseignement, le soutien à l'enseignement et à la recherche de même que l'entretien des terrains et des bâtiments (MES, 2022^b, p. 33).

Les produits totaux du fonds de fonctionnement des universités proviennent de trois principales sources : les gouvernements, provincial et fédéral, les droits de scolarité et les frais institutionnels payés par les étudiants et d'autres sources moins significatives. Les rapports financiers des universités répertoriés dans le Système d'information financière des universités (MES, 2022^a) pour l'année financière 2019-2020 révèlent des fonds de fonctionnement significativement subventionnés. Ainsi, pour la même période, le pourcentage des subventions reçues par rapport au total de leurs produits est de 63 % et varie de moins de 45 % (McGill) à 81 % (UQAT)⁷. En outre, la subvention provinciale représente 97 % du total des subventions versées au fonds de fonctionnement de l'ensemble des universités québécoises. En excluant le siège social de l'UQ, en raison de la nature de ses activités, ce pourcentage varie de 92 % (McGill) à 100 % (Laval)⁸.

Si « la principale source de revenu de fonctionnement des universités québécoises est la subvention de fonctionnement octroyée par le gouvernement du Québec » (UQ, 2020, p. 5), les produits provenant des étudiants

⁷ Voir annexe 1, tableau 19.1 et annexe 2, figure 19.1.

⁸ Voir annexe 1, tableau 19.2 et annexe 2, figure 19.2.

représentent 27 % du total des produits. En excluant l'INRS et le siège social de l'UQ en raison des particularités de leurs activités, ce pourcentage varie de 16 % (UQAC et UQAT) à 41 % (Concordia). Pour l'ensemble des universités, les droits de scolarité de base représentent 40 % du total des produits en provenance des étudiants. Les autres droits, montants et revenus de scolarité représentent 52 % du total des produits en provenance des étudiants et varient significativement selon les universités concernées, McGill et l'INRS étant les établissements dans lesquels la proportion de ces droits est la plus élevée, soit 76 % et 67 %⁹. Parmi les produits autres des universités, qui se composent notamment des ventes externes, de subventions et des dons non gouvernementaux, les produits provenant d'une fondation et des ventes externes représentent, pour l'ensemble des universités, 72 % du total¹⁰.

Le modèle de financement retenu au Québec et applicable à toutes les universités représente un cas particulier de financement basé sur les intrants (Bouchard St-Amand et Vallée, 2022). Il s'appuie principalement sur une formule de dénombrement de l'effectif étudiant, mesuré en étudiants en équivalence au temps plein (EETP). Selon cette méthode, un EETP « correspond à la charge normale d'études, mesurée en unités de cours, d'une personne fréquentant une université à temps plein au cours d'une année universitaire. Cette charge est évaluée à 30 unités par année universitaire » (ME-SRS, 2015, p. 5).

Des EETP pondérés, qui permettent « de tenir compte de la lourdeur des différentes activités ou programmes » (MES, 2022^b, p. 33), sont également pris en considération, notamment dans l'établissement de la norme d'allocation de la subvention relative à l'enveloppe consacrée à l'enseignement (la plus importante). Dans la plus récente grille de pondération, en vigueur depuis l'année universitaire 2018-2019, la valeur de la pondération varie de 1 à 14,51, dépendant du cycle d'étude (1^{er}, 2^e ou 3^e) et de la famille de financement; au nombre de 13, ces familles « regroupent chacune des activités et des programmes codifiés selon la classification académique aux fins de financement » (MES, 2022^b). Les règles de financement pour plusieurs universités prévoient également le versement de financements additionnels, qu'il s'agisse de majorer le financement des programmes de médecine en région ou d'augmenter la subvention générale. En 2021-2022, ces financements additionnels sont de trois types : les missions particulières, le soutien

⁹ Voir annexe 1, tableau 19.3 et annexe 2, figure 19.3.

¹⁰ Voir annexe 1, tableau 19.4 et annexe 2, figure 19.4.

aux établissements de plus petite taille et la mission des établissements en région. Alors que plusieurs constituantes de l'UQ et Bishop's bénéficient de l'ensemble de ceux-ci, l'UdeS ne bénéficie que du troisième.

Tel que relevé par Lucier (2018), selon la formule ministérielle de financement, les établissements du réseau de l'UQ sont traités de manière indépendante, « comme ils le seraient en dehors de leur appartenance au réseau, quitte à convenir de certaines retenues pour des services partagés d'un commun accord » (p. 34). Pour lui, cette situation illustre le fait que, « sur le plan financier, [ces] établissements [...] ont partagé et partagent vraiment le sort commun des universités québécoises, sans bénéficier de quelque accès privilégié aux fonds publics » (Lucier, 2018, p. 34). Les états financiers de l'UQ et de son réseau d'établissements sont toutefois intégrés au périmètre comptable du gouvernement depuis le 31 mars 2007, ce qui, pour l'essentiel, accroît les exigences associées à la reddition de comptes et, toujours selon Lucier (2018), la singulariserait indûment (UQ, 2014).

En outre, les autres universités ne sont pas exemptées de l'ensemble des exigences relatives à la reddition de comptes telles qu'elles s'appliquent à toute organisation financée par le gouvernement et soumise au contrôle du Vérificateur général du Québec (MESRST, 2012). Par conséquent, selon certains participants à notre étude, l'intensité de la reddition de comptes ne saurait constituer un critère suffisant pour conférer à certaines universités un caractère public. Un participant mentionne à cet égard :

L'État subventionne, grosso modo et selon l'université, entre 35 % (McGill) et 80 % (TÉLUQ) de leur financement. Mais c'est les mêmes paramètres et les mêmes règles de financement pour tous les établissements universitaires : les règles du jeu sont les mêmes pour tout le monde, sauf pour les aspects décidés politiquement. Le gros de la différence est surtout dans leur capacité à facturer des frais externes, notamment des frais indirects – les frais institutionnels obligatoires et d'autres frais liés à la recherche – ou encore en allant chercher des subventions ou des dons caritatifs.

Quant à Lucier (2018), il s'interroge de façon rhétorique : « Tout compte fait, on est en droit de se demander ce qu'une université financée comme toutes les autres peut bien avoir de plus "public" que les autres. Et inversement : qu'est-ce que des universités bénéficiant de tous les financements publics disponibles peuvent bien avoir de plus "privé" que l'Université du Québec? » (p. 35).

3.2.3.2 La forme juridique de l'université québécoise

La forme juridique de l'université québécoise est étroitement liée à sa finalité. Au sens du Registre des entreprises du Québec, quel que soit leur régime juridique constitutif¹¹ et courant (c'est-à-dire la loi en vertu de laquelle elles ont été créées ou constituées et la loi en vertu de laquelle elles font actuellement des affaires), toutes sont dotées de la même forme juridique (qui correspond au caractère distinctif d'une entreprise). Chacune est décrite comme une personne morale, définie comme une entité juridique distincte exerçant des activités sans but lucratif dans divers domaines (éducatif, scientifique, social, culturel ou philanthropique), et ce, sans intention de procurer des profits à partager entre ses membres.

Garant (2010), remarquant qu'aucune n'est reconnue comme une entité juridiquement formée à des fins privées, en partie ou en totalité, et en l'absence d'une qualification expresse de « personne morale publique » par le législateur, suggère de tenir compte des « privilèges et [des] immunités conférés par la loi, [des] rapports institués par la loi entre l'organisme et les pouvoirs publics, [des] contrôles exercés sur l'organisme et enfin [de] son mode de financement » (p. 96). Tout en admettant que cette approche s'applique relativement plus facilement aux universités n'appartenant pas au réseau de l'UQ, il conclut néanmoins que toutes les universités du territoire québécois ont un « statut de personne morale de droit public » (p. 130). Toutes sont donc semblables, qu'il s'agisse des constituantes du réseau de l'UQ ou de corporations jouissant, elles aussi, du statut de personnalité juridique. Alors que le régime juridique des premières repose sur une loi québécoise (REQ, 2022) et qu'elles sont expressément désignées comme des personnes morales en vertu de la Loi sur l'Université du Québec (art. 4 et 31), les secondes sont constituées en vertu de lois du Québec d'intérêt privé, ou de lettres patentes émises par le Gouverneur général du Canada comme pour le Collège militaire royal de Saint-Jean, dont les lettres patentes ont été émises en 2008 (Gouvernement du Canada, 2008) et qui s'est vu accorder le statut d'université par le gouvernement du Québec en 2021.

3.2.3.3 Autonomie et capacité de l'université québécoise

En matière de capacités, la législation relative aux universités québécoises ne formule aucune distinction permettant d'en qualifier certaines de

¹¹ À l'exception du Collège militaire royal de St-Jean. Elle pourrait être décrite de la même façon, mais sa personnalité juridique découle de lettres patentes accordées le 22 novembre 2008 par le Gouverneur général du Canada.

« privées » et d'autres de « publiques », qu'il s'agisse de leur objet, de leurs droits en regard de leurs biens, de leurs pouvoirs – dont celui de décerner des diplômes –, de leur administration générale ou encore du maintien et de la continuité de leur entité. Toutes exercent des activités de même nature, conformément à leurs missions, et jouissent, à cet égard, d'un régime et d'une forme juridique, d'une structure de gouvernance et d'un financement public jugés équivalents par l'État, qu'elles soient assimilées à des organismes publics par l'application générale ou plus restreinte (chapitres ou articles spécifiques) de certaines lois¹².

Les constituantes de l'UQ ont néanmoins une mission commune et notamment, pour plusieurs d'entre elles, une mission régionale inscrite dans la loi. Toutefois, si la comparaison des missions des universités dites « à charte » montre un bon degré de similarité, l'analyse détaillée des textes nous montre qu'elles ne définissent pas ces missions exactement de la même manière, sans compter qu'elles sont susceptibles d'être redéfinies par leurs organismes de direction ou de planification stratégique; ce qui, dans certains cas, peut impliquer une modification de leur loi constitutive et, par le fait même, l'accord de l'État québécois. Un participant mentionne à cet égard que cette redéfinition ne peut se faire sans l'accord de la ministre de l'Enseignement supérieur et du Conseil des ministres; il allègue ainsi l'exemple de l'entente intervenue entre Polytechnique Montréal, HEC Montréal et l'UdeM, qui ne pouvait être modifiée sans obtenir cet accord.

À l'exception de leurs lois constitutives, et bien qu'elles soient ou non assimilées à des organismes publics selon la loi concernée, les universités sont toutes soumises aux mêmes 55 lois¹³. Ces dernières régissent divers secteurs, tels l'administration et les finances, les infrastructures et les bâtiments, la santé et la sécurité du personnel, la culture et les communications, l'enseignement supérieur, etc. Un participant prend cependant soin de rappeler une distinction concernant le patrimoine matériel des universités, tels que leurs édifices ou leurs terrains, qui seraient comptabilisés deux fois, d'une part en tant que patrimoine du gouvernement et d'autre part en tant que patrimoine des universités dites « à charte », celles-ci jouissant d'une autonomie relative plus grande sur la gestion de ce patrimoine et, en particulier, d'une grande capacité d'acquérir et d'aliéner des immeubles. De plus,

¹² Comme la Loi sur les contrats des organismes publics, la Loi sur la gouvernance et la gestion des ressources informationnelles des organismes publics et des entreprises du gouvernement, la Loi sur Financement-Québec et la Loi sur les infrastructures publiques.

¹³ Voir *supra*, n. 2.

aucune université n'est une société d'État au sens de la Loi sur la gouvernance des sociétés d'État et de l'article 4.1 de la Loi sur le ministère des Finances. Le *Thésaurus de l'activité gouvernementale* décrit plutôt l'université québécoise comme un organisme parapublic, « lié à l'État, [...] bénéfici[ant] d'une plus grande autonomie que les organismes publics ou gouvernementaux et dont les systèmes de gestion sont très proches de ceux du secteur privé » (Portail Québec, 2022); parmi les organismes parapublics, le *Thésaurus* cite explicitement les centres hospitaliers et les universités.

Malgré certaines nuances, l'autonomie de gestion, c'est-à-dire les domaines sur lesquels peuvent s'exercer leurs pouvoirs décisionnels, est équivalente, qu'elle s'applique aux ressources humaines (notamment à leur capacité décisionnelle à l'égard des procédures de recrutement et des rémunérations de la très grande majorité de leur personnel), à la gestion financière (notamment à leur capacité à emprunter), aux structures académiques (facultés, départements, modules, écoles ou instituts de recherche) ou, encore, à la vie académique (notamment la conception du contenu des cours aux divers cycles d'étude). Cette équivalence se révèle à la fois lorsque cette autonomie est exercée directement par le CA (ou son équivalent) ou, dans le cas des établissements membres du réseau l'UQ, par l'Assemblée des gouverneurs, sur recommandation ou non d'une autre entité. Un participant énonce ainsi cette capacité :

Au Québec, l'existence de toutes les universités est liée à une volonté étatique au sens législatif. Alors, comment les universités exercent leur autonomie si, sur le plan législatif, tu existes en vertu d'une loi de l'Assemblée et que tu n'existes plus en fonction de ta propre volonté? Si tu as une « autonomie de gestion », mais que ton existence même est mise entre les mains d'un tiers, dans ce cas, es-tu autonome?

Enfin, certains participants mentionnent que, si le gouvernement peut théoriquement abroger la Loi sur l'Université du Québec et dissoudre le réseau, il a également le pouvoir d'abroger les lois constitutives des autres établissements d'enseignement de niveau universitaire ou encore de retirer le statut d'université à tout établissement mentionné dans le texte de la LÉENU. La mention de ce pouvoir est également présente dans le mémoire *Pour la préservation d'un système universitaire québécois équilibré et performant*, présenté par l'UQ (2014) à la Commission des finances publiques sur le Projet de loi n° 15 (Loi sur la gestion et le contrôle des effectifs des ministères, des organismes et des réseaux du secteur public ainsi que des sociétés d'État).

Malgré l'existence de lois spécifiques et de certains traits particuliers des constituantes du réseau de l'UQ – traits susceptibles d'avoir contribué à la persistance des deux mythes à l'étude –, en vertu de la LÉENU, toutes les universités québécoises jouissent d'un seul statut institutionnel, soit celui d'université, et d'un seul statut juridique¹⁴, soit celui de personne morale sans but lucratif de droit public. Par conséquent, elles ne se distingueraient pas tant par la présence ou l'absence d'une charte, mais bien par la vision qu'elles entretiennent de leurs missions et de leurs mandats, l'histoire de leur création et l'évolution de leur relation perçue avec le gouvernement. Nos résultats suggèrent également que certaines fonctions et valeurs s'exprimant à travers les mythes analysés pourraient constituer des clés d'accès à la compréhension de ces derniers, tout en contribuant à expliquer leur persistance plus de 50 ans après la création du réseau de l'UQ.

3.3 Les fonctions référentielle et symbolique des mythes étudiés

Les mythes contemporains perpétuant l'opposition entre des universités dites « à charte » et d'autres dites « non à charte » ainsi que l'opposition entre des universités dites « privées » et d'autres dites « publiques » présentent à la fois une fonction référentielle et une fonction symbolique. Un autre participant évoque ainsi leur fonction référentielle : *« En disant qu'elles sont des universités "à charte", ce qu'elles veulent signifier, n'est-ce pas qu'elles ont une notoriété et une place à part au Québec et même à l'international, qu'elles ont été fondées il y a longtemps, par bulles papales, et qu'elles y sont donc une référence? »*. La notion d'université de référence ou d'université modèle se retrouve également dans les travaux de Lafortune et de ses collègues (2016) portant sur la classification des universités québécoises :

[I]l existerait une « hiérarchie dans les faits », c'est-à-dire qu'il y aurait des universités de référence. Cette réalité semble bien connue [des interlocuteurs que ces chercheurs ont rencontrés], mais non pas reconnue au point où, parfois implicitement, [a affirmé l'un d'entre eux] « sous l'effet de la pression sociale on en vient à accepter l'idée d'un modèle » (Lafortune, 2016, p. 9).

Un vice-recteur académique interrogé aurait par ailleurs ajouté : « Sans le dire jamais, il y a des universités qui servent de modèle. Tu ne le reconnaitras même pas. Tu vas communier au modèle sans le dire » (Lafortune, 2016, p. 9).

¹⁴ Voir *supra*, n. 10.

Ce mythe des universités dites « à charte » exercerait, en outre, une fonction symbolique. Lusignan (2003) s'est intéressé aux mythes de fondations des universités européennes au Moyen Âge et à l'association que l'on peut opérer entre la participation d'un personnage illustre à la fondation d'une institution et sa place dans le système de représentations de sa société et de son époque. Il précise, par exemple, que certaines « se cherchaient une notoriété à la mesure de leurs ambitions en faisant remonter leur fondation aux temps les plus anciens et en l'associant aux souverains les plus prestigieux » (Lusignan, 2003, p. 465). Un participant aborde cette association en ces termes : « *Le discours de certaines universités qui se disent "à charte" est éloquent et en se référant systématiquement à leurs documents fondateurs, elles invoquent leurs illustres bâtisseurs, leurs bulles papales et leur rôle historique déterminant et donc une place ou un traitement privilégié dont elles devraient bénéficier.* »

De plus, toujours sur le plan historique, en tant que texte constitutif, la charte d'une université semblerait symboliser son autonomie institutionnelle et, de la sorte, la définir davantage comme une forme d'autodétermination que comme un véritable pouvoir décisionnel susceptible de s'appliquer à la réalisation de sa mission. « *Les universités à charte?* », demande un participant, avant de poursuivre :

Ça n'existe plus au Québec depuis 1968. Leurs chartes, qui sont de vieilles bulles papales ou pontificales auxquelles elles tiennent [...], ce sont des textes réappropriés, qui n'ont plus cours légal. En fait, chaque université est constituée selon une loi [...]. Et ça prend l'autorisation du gouvernement du Québec pour être reconnu en tant qu'université.

En outre, selon d'autres participants, un certain symbolisme, dont l'évocation ou la mobilisation serait susceptible de justifier un traitement privilégié en leur faveur, est associé à la fondation des universités du réseau de l'UQ. Il serait principalement incarné par leur profonde proximité avec la population et par la prédominance du service public ou du service à la communauté dans la vision qu'elles entretiennent de leur mission, face aux universités dites « à charte », prétendument plus élitistes, moins « proches du monde ».

3.4 La valeur instrumentale et la valeur communicative de ces mythes

Nos résultats suggèrent également que la valeur instrumentale et la valeur communicative des mythes pourraient aussi contribuer à une meilleure compréhension de leur persistance. Selon Leroy (1992), la valeur instrumentale du mythe réside dans « sa capacité à mobiliser des partisans, à diaboliser

l'adversaire, à donner une explication apparemment cohérente et vraisemblable des événements, passés, présents et même futurs » (p. 368); au surplus, son seul critère de validité pertinent est l'efficacité et pas « la vérité, coïncidence entre une affirmation et la réalité, dans la mesure où le mythe se cristallise autour d'un faible noyau de réel » (Leroy, 1992). Un participant corrobore, en bonne partie, cette définition :

Une université « habile », qui est capable de faire intelligemment son lobbying, va nécessairement tenter d'influencer le gouvernement en disant qu'elle est différente, avec une notoriété et une place à part au Québec et même à l'international, qu'elle a été fondée il y a longtemps, est plus vieille, ou plus grosse, ou plus riche, qu'elle contribue plus. Pour toutes ces « bonnes » raisons et selon ce rationnel, internalisé par le système, elle devrait bénéficier de privilèges financiers. Oui, il y a vraiment tout un vieux rationnel internalisé mais parfois erroné qui vient avec l'invocation de ces mythes.

Lacasse (1995) s'est intéressé au mythe comme instrument au service de demandeurs d'interventions gouvernementales en quête d'un avantage concurrentiel : « [P]our maximiser les chances d'être entendu par un gouvernement qui croule sous le nombre de demandes similaires, le groupe forge un mythe : lui accorder les privilèges réclamés constitue un moyen de satisfaire un ou plusieurs désirs du consensus social observé » (p. 31-32). De fait, pour certains participants, la promotion d'un certain consensus social viserait à légitimer la demande implicite associée au mythe. La valeur communicative de ce dernier est en outre renforcée par l'efficacité d'une simplification (populiste) qu'il opère sur le réel, ce qui facilite sa reprise et son appropriation au-delà des groupes d'intérêts, notamment dans les discours médiatiques. Un participant exemplifie ainsi ce processus :

Il y a tellement de monde qui croit, depuis longtemps, qu'il y a une réelle différence et que, légalement, c'est comme s'il y avait un système public qui avait un statut bien différent. Ça revient tellement dans l'actualité et même dans les discours dans les universités cette idée-là; certains ont réellement l'impression d'être dans une autre catégorie d'université, qui bénéficie d'un statut différent face à l'État. Certaines universités ont des prétentions d'être bien différentes, qu'elles doivent être traitées de façon différente et les mythes les servent bien dans ce sens; il y en a des différences mais pas de là à considérer que le statut d'université est différent. Mais ça explique possiblement que ça a perduré. [...] Sur le fond, la question des universités à charte et des universités privées, ce n'est pas la réalité, mais ça sert certaines fins des universités et les représentations que certaines font véhiculent ce rationnel-là auprès des différents acteurs, dont les acteurs gouvernementaux.

Nos données suggèrent cependant que les règles de financement nuanceraient l'influence de l'usage des mythes à l'étude sur le financement de certaines universités, ce qu'explique d'ailleurs un participant :

Les mythes servent les universités et les joueurs qui font des représentations pour influencer, d'une façon ou d'une autre, la structure des règles de financement dans un sens qui les favorise. Mais il y a aussi des décisions gouvernementales qui sont volontaires, délibérées et réelles, et par lesquelles on oriente de l'argent dans des secteurs donnés pour répondre à des besoins sociaux. Ce qui a le plus d'effet présentement, c'est l'effet gouvernemental, pour rétablir l'équilibre des forces, notamment par les règles de financement. C'est fondamental les règles de financement. C'est le seul et le vrai pouvoir que se donne l'État et cela vient s'ajouter à l'aspect législatif.

Un autre participant abonde dans le même sens :

Par les règles de financement, l'État conditionne et structure le champ de développement de l'université. Le gouvernement met des règles pour intervenir sur ce qu'il veut que les universités, toutes les universités, développent ou produisent et il leur donne l'argent en lien. Ce qui est particulier, c'est qu'au Québec, par rapport aux autres provinces canadiennes, l'incrémentation, au fil des années, des règles de financement qui dictent l'usage des fonds s'est accentuée de façon importante. Avec la reddition de comptes, ça vient réguler certains comportements et velléités de différenciation entre universités.

Les importantes conséquences des formules de financement retenues, notamment sur le plan de la redistribution, ont été exposées par Bouchard St-Amant et ses collègues (2022).

Enfin, la mobilisation des mythes à l'étude pourrait s'expliquer par l'évolution des visions qu'entretiennent les universités au sujet de leur mission. Un participant explique que, si les universités ne sont pas identiques, elles deviennent néanmoins de plus en plus semblables :

Pour moi, au-delà de nos chartes, c'est-à-dire des textes constitutifs et tout ce qu'ils peuvent symboliser, des mythes qu'on peut utiliser, souvent pour se distinguer, ce qui nous différencie, c'est plutôt comment on se voyait et comment on se voit, c'est les visions de notre mission. Mais là, actuellement, on évolue toutes plus ou moins vers un modèle qui est plus entrepreneurial à mon sens. Alors, là où il y avait de grandes différences dans nos visions de nos missions, elles s'amenuisent. Je ne dis pas que c'est toujours pour le mieux, mais je dis qu'on se ressemble de plus en plus. Tout le monde a des fondations, tout le monde cherche du financement et aussi à diversifier ses financements.

Conclusion

Au Canada, les universités sont des créatures des provinces, qui en déterminent les conditions d'existence (Jungblut et al., 2023). Au Québec, les discours véhiculant les mythes des universités dites « à charte » et des universités dites « publiques » ne semblent trouver aucune base sur le plan du statut institutionnel et juridique des universités.

Si des traits particuliers des universités québécoises ont pu contribuer à l'émergence et à la persistance des mythes contribuant à les distinguer et bien que la loi constitutive de chacune établisse les règles de gouvernance qui lui sont propres, toutes jouissent d'un seul statut institutionnel, celui d'université en vertu de la LÉENU, et d'un seul statut juridique, celui de personne morale sans but lucratif de droit public. La mission d'intérêt public qui leur est reconnue, la nature de leur gouvernance, mais aussi l'abondante législation à laquelle elles sont soumises, tout comme la collégialité de leur mode de gestion, leur financement et l'autonomie dont elles peuvent se prévaloir, loin de les distinguer, les apparentent.

En conduisant cette enquête dont l'objectif était de comprendre les raisons motivant la persistance de ces mythes, nous avons constaté que les universités sises au Québec ne se partageraient pas en deux blocs monolithiques. La persistance de certains mythes serait plutôt attribuable à un ensemble de fonctions et de valeurs qui pourraient montrer notamment une certaine efficacité dans le domaine du lobbying. Le financement public limité des universités ne serait pas étranger à la perpétuation de ces mythes.

Toutefois, la mobilisation d'une certaine représentation du paysage universitaire peut orienter tendancieusement la perception de sa réalité et, par conséquent, contribuer à en limiter la compréhension. En effet, notre recherche suggère non seulement que le choix des mots utilisés pour communiquer au sujet des universités, notamment les catégories « à charte » ou « non à charte », « privées » ou « publiques », les associe à certaines caractéristiques présumées ou explicites, mais aussi que la persistance de mythes associés à cette catégorisation peut nuire à la compréhension de l'université québécoise, notamment comme objet d'étude.

D'autres pistes d'explication en ce qui a trait à cette persistance pourraient sans doute faire l'objet de travaux subséquents. Parmi elles, nommons :

- leur mobilisation en réaction à une croyance fallacieuse de l'existence de privilèges ou d'avantages octroyés à l'UQ et à ses constituantes en raison d'une proximité perçue avec le gouvernement, ce qui aurait pu favoriser, dès sa création, une certaine forme de méfiance de la part des autres universités;
- les liens particuliers qu'entretiennent plus volontiers les constituantes de l'UQ entre elles, notamment la possibilité de mutualiser des services plus facilement et de se concerter lors d'un vote (possibilité également présente dans le réseau créé par

l'Université de Montréal, HEC Montréal et Polytechnique), alors même qu'il est attendu qu'elles agissent de manière distincte et autonome (cf. la Loi sur la liberté académique dans le milieu universitaire);

- l'évolution du cas particulier de l'UQAM qui, pour certains participants, se distinguerait de plus en plus des autres constituantes du réseau de l'UQ et de moins en moins des universités dites « à charte ».

La persistance de ces mythes ne pourrait-elle pas aussi, dans une certaine mesure, exprimer l'inquiétude de membres d'établissements face à une régulation de leurs aspirations, voire face aux risques que représenterait une homogénéisation s'opérant entre eux par le truchement des règles de financement – spécialement les règles de financement de la recherche –, sans toutefois qu'une telle volonté soit explicitement exprimée ou qu'ils l'aient souhaitée? Le recours à ces mythes pourrait-il également se motiver par l'absence d'une dénomination pleinement satisfaisante pour désigner le groupe des universités autres que celles du réseau de l'UQ, de même que par la recherche d'une certaine cohésion? Une telle catégorisation peut notamment s'expliquer par le besoin de décrire un phénomène perçu comme réel. Dans ce cas, pourrait-elle bénéficier de la démonstration préalable de sa pertinence objective et actualisée?

Ces remarques nous conduisent enfin à souligner la manière dont le dépassement des mythes susceptibles d'entraver à la fois la compréhension et la cohésion de l'université québécoise pourrait contribuer non seulement à favoriser son élan vers les buts qu'elle poursuit, mais aussi à actualiser ses ambitions, tant au Québec qu'à l'international.

Références

- ANQ [Assemblée nationale du Québec] (s. d.). Les réformes des années 1960. *Bibliothèque*. [[consulter](#)]
- Barthes, R. (1998 [1956]). *Myth Today*. Dans J. Evans et S. Hall (dir.), *Visual Culture. The Reader* (p. 51-58). Sage Publications.
- BCI [Bureau de coopération interuniversitaire] (2013). *Liste des principales lois québécoises applicables aux établissements universitaires*. BCI. [[consulter](#)]
- Boivin Roy, K. (2024). Projet de loi n° 211, Loi sur l'École Polytechnique de Montréal. *Projets de loi*. [[consulter](#)]
- Bégin-Cauette, O., Trottier, C., Eastman, J., Jones, G. A., Noumi, C. et Li, S. X. (2018). Analyse de la gouvernance systémique des universités au Québec et

- comparaisons avec quatre autres provinces canadiennes. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(3), 1-22. [\[consulter\]](#)
- Bissonnette, L. et Porter, J. (2013). *L'université québécoise. Préserver les fondements, engager des refondations*. Gouvernement du Québec.
- Bouchard St-Amant, P. -A., Vallée, L., Raymond-Brousseau, L. et Allali, M. (2022). *Démystifier la formule de financement des universités. Compréhension des effets et des intérêts pour les institutions en enseignement supérieur*. Presses de l'Université du Québec.
- Bourque, D. (2021). Les assises juridiques des libertés académiques. *Correspondances. Le journal des profs de l'UQAC*, 6 avril. [\[consulter\]](#)
- Collège militaire royal du Canada (2024, 21 février). Commandant du CMR. *Administration et gouvernance*. [\[consulter\]](#)
- Conseil du Trésor (2022). *Budget de dépenses 2022-2023. Crédits et dépenses des portefeuilles 2022-2023*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- CP [Commission Parent, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, dite] (1964). *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, t. 2 (« Les structures pédagogiques du système scolaire. A – Les structures et les niveaux d'enseignement »). Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Eastman, J., Jones, G. A., Begin-Caouette, O., Li, S., Noumi, C. et Trottier, C. (2018). Provincial oversight and university autonomy in Canada: Findings of a comparative study of Canadian university governance. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(3), 65-81. [\[consulter\]](#)
- Eastman, J., Jones, G. A., Trottier, C. et Bégin-Caouette, O. (2022). *University Governance in Canada*. McGill-Queen's University Press.
- Estermann, T., Nokkala, T. et Steinel, M. (2011). *University Autonomy in Europe II. The Scorecard*. European University Association. [\[consulter\]](#)
- Finance, J. P. (2015). La problématique de l'autonomie des universités. *Administration & Éducation*, (147), 61-70. [\[consulter\]](#)
- FQPPU [Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université] (2009). *La fin de l'autonomie et de la collégialité universitaires. Analyse critique du projet de loi 38 sur la gouvernance universitaire. Mémoire présenté à la Fédération de l'éducation*. FQPPU. [\[consulter\]](#)
- FRQ [Fonds de recherche du Québec] (2021). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Garant, P. (1969). Loi de l'enseignement privé. *Les Cahiers de droit*, 10(4), 746-758. [\[consulter\]](#)
- Garant, P. (2010). *Droit administratif*, 6^e éd. Éditions Yvon Blais.
- Garant, P. (2017). *Droit administratif*, 7^e éd. Éditions Yvon Blais.
- Gouvernement du Canada (2008). L'Autorité héraldique du Canada – Approbations. *Gazette du Canada. Partie I*, 142(47), p. 2987. [\[consulter\]](#)
- Loi sur Financement-Québec. RLRQ c. F-2.01 (2022). *Légis Québec*. [\[consulter\]](#)
- Loi sur l'Université du Québec. RLRQ c. U-1. (2022). *Légis Québec*. [\[consulter\]](#)

- Loi sur la gouvernance des sociétés d'État. RLRQ c. G-1.02 (2022). *Légis Québec*. [\[consulter\]](#)
- Loi sur la gouvernance et la gestion des ressources informationnelles des organismes publics et des entreprises du gouvernement. RLRQ G-1.03 (2022). *Légis Québec*. [\[consulter\]](#)
- Loi sur la liberté académique dans le milieu universitaire. RLRQ c. L-1.2 (2022). *Légis Québec*. [\[consulter\]](#)
- Loi sur le ministère des Finances. RLRQ c. M-24.01. (2022). *Légis Québec*. [\[consulter\]](#)
- Loi sur les contrats des organismes publics. RLRQ c. C-65.1 (2022). *Légis Québec*. [\[consulter\]](#)
- Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire. RLRQ c. E-14.1 (2022). *Légis Québec*. [\[consulter\]](#)
- Loi sur les infrastructures publiques. RLRQ c. I-8.3 (2022). *Légis Québec*. [\[consulter\]](#)
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2023). L'approfondissement de l'analyse qualitative inductive. Dans M. Lalancette et J. Luckerhoff (dir.), *Initiation au travail intellectuel et à la recherche* (p. 303-322). Presses de l'Université du Québec.
- Imberti, A. (2015). L'autonomie des universités est-elle de nature à accroître leur performance? *Regards croisés sur l'économie*, (16), 233-236. [\[consulter\]](#)
- Jungblut, J., Maltais, M., Ness, E. et Rexe, D. (2023). *Comparative Higher Education Politics. Policy Making in North America and Western Europe*. Springer.
- Kalampalikis, N. (2010). Mythes et représentations sociales. Dans D. Jodelet et E. Celho Parades (dir.), *Pensée mythique et représentations sociales* (p. 63-84). L'Harmattan.
- Lacasse, F. (1995). *Mythes, savoirs et décisions politiques*. Presses universitaires de France.
- Lafortune, J.-M., Caron, J., Umbriaco, M., Maltais, M. et Lafrance, S. (2016). *Une classification des universités québécoises fondée sur le système de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université. [\[consulter\]](#)
- Leroy, M. (1992). Fonctions et significations idéologiques du mythe. *Écriture* (p. 368-386). Presses universitaires de France.
- Lespérance, M. (2007). *Structures de gouvernance des universités québécoises*. Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques. [\[consulter\]](#)
- Lucier, P. (2006). *L'université québécoise. Figures, mission, environnements*. Presses de l'Université Laval.
- Lucier, P. (2012). L'État et l'administration de l'enseignement supérieur et de la recherche. Dans P. P. Tremblay (dir.), *L'administration contemporaine de l'État. Une perspective canadienne et québécoise* (p. 263-281). Presses de l'Université du Québec. [\[consulter\]](#)
- Lucier, P. (2018). Une université québécoise. Dans P. Doray, E.-L. Dussault, Y. Rousseau et L. Sauvageau (dir.), *L'Université du Québec, 1968-2018. 50 ans de*

- contributions éducatives et scientifiques au développement du Québec* (p. 21-41). Presses de l'Université du Québec.
- Luckerhoff, J., et Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages*. Presses de l'Université du Québec.
- Lusignan, S. (2003). Les mythes de fondations des universités au Moyen Âge. *Mélanges de l'École française de Rome*, 115(1), 445-479. [\[consulter\]](#)
- MEES [Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur] (2018). *Politique québécoise de financement des universités*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- MEQ [Ministère de l'Éducation du Québec] (2000). *Politique québécoise à l'égard des universités. Pour mieux assurer notre avenir collectif*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- MES [Ministère de l'Enseignement supérieur] (2022^a). Système d'information financière des universités (SIFU). Règles budgétaires et reddition de compte des universités. [\[consulter\]](#)
- MES (2022^b). *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec – Année universitaire 2021-2022*.
- MESRS [Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science] (2012). *L'enseignement supérieur pour tous. Cahier thématique « La gouvernance et le financement des universités »*. [\[consulter\]](#)
- MESRS (2015). *Méthode de dénombrement de l'effectif étudiant en équivalence au temps plein, aux fins de financement*. [\[consulter\]](#)
- OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques] (2003). *Analyse des politiques d'éducation 2003*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. [\[consulter\]](#)
- Portail Québec (2022). Organisme parapublic. *Thésaurus de l'activité gouvernementale*. Service Québec. [\[consulter\]](#)
- Ratel, J. L., et Verreault-Julien, P. (2006). *Le financement des universités québécoises : histoire, enjeux et défis*. Confédération des associations d'étudiants et d'étudiantes de l'Université Laval. [\[consulter\]](#)
- Secrétariat général de l'Université de Montréal (2018). Charte de l'Université. *Documents officiels*. [\[consulter\]](#)
- UL [Université Laval] (2006). *Charte de l'Université Laval*. UL. [\[consulter\]](#)
- UQ [Université du Québec] (2014). *Pour la préservation d'un système universitaire québécois équilibré et performant*. Mémoire présenté à la Commission des finances publiques concernant le projet de loi sur la gestion et le contrôle des effectifs des ministères, des organismes et des réseaux du secteur public ainsi que des sociétés d'État. UQ. [\[consulter\]](#)
- UQ (2020). *Document d'information sur le financement universitaire*. Vice-présidence à l'administration. [\[consulter\]](#)

Annexe 1 – Tableaux

Tableau 19.1 Fonds de fonctionnement
État des produits 2019-2020 par université et
source de financement

Université	Produits provenant des étudiants	Subventions	Produits autres	Total des produits
Bishop's*	21 290 323 \$	28 970 669 \$	12 419 479 \$	62 680 471 \$
Concordia*	223 412 073 \$	281 765 726 \$	33 972 075 \$	539 149 875 \$
ÉNAP	6 643 367 \$	21 691 648 \$	1 374 963 \$	29 709 978 \$
ÉTS	38 132 725 \$	119 053 451 \$	19 452 350 \$	176 638 525 \$
HEC*	58 926 875 \$	88 665 148 \$	11 131 148 \$	158 723 171 \$
INRS	4 495 198 \$	65 015 441 \$	14 933 506 \$	84 444 145 \$
McGill*	365 376 736 \$	410 195 547 \$	139 745 705 \$	915 317 987 \$
Polytechnique*	42 700 237 \$	114 458 913 \$	9 802 826 \$	166 961 975 \$
TELUQ	13 150 721 \$	38 468 029 \$	2 768 362 \$	54 387 112 \$
UdeM*	179 677 292 \$	579 559 753 \$	101 305 732 \$	860 542 777 \$
UdeS*	79 318 004 \$	316 215 214 \$	45 862 160 \$	441 395 378 \$
Laval*	149 756 803 \$	453 181 712 \$	86 208 495 \$	689 147 010 \$
UQAC	18 016 881 \$	87 215 405 \$	10 530 848 \$	115 763 134 \$
UQAM	103 967 598 \$	316 649 131 \$	30 480 878 \$	451 097 607 \$
UQAR	14 915 961 \$	69 814 671 \$	3 884 278 \$	88 614 910 \$
UQAT	10 751 763 \$	53 256 119 \$	1 528 847 \$	65 536 729 \$
UQO	20 175 887 \$	71 770 680 \$	5 025 734 \$	96 972 301 \$
UQSS	9 918 \$	26 831 948 \$	9 965 144 \$	36 807 011 \$
UQTR	47 418 441 \$	143 798 495 \$	6 745 815 \$	197 962 751 \$
Toutes	1 398 136 802 \$	3 286 577 702 \$	547 138 344 \$	5 231 852 848 \$

Source : MES (2022a)

Tableau 19.2 Fonds de fonctionnement 2019-2020
Produits par université : subventions gouvernementales

Université	Subventions du ministère	Autres subventions provinciales	Total des subventions provinciales	Subventions du gouvernement du Canada
Bishop's*	28 705 873 \$	15 391 \$	28 721 264 \$	249 405 \$
Concordia*	276 622 573 \$	0 \$	276 622 573 \$	5 143 154 \$
ÉNAP	15 612 117 \$	3 348 990 \$	18 961 107 \$	433 481 \$
ÉTS	114 914 766 \$	79 480 \$	114 994 246 \$	3 084 620 \$
HEC*	87 005 302 \$	0 \$	87 005 302 \$	1 659 846 \$
INRS	61 090 016 \$	0 \$	61 090 016 \$	3 921 799 \$
McGill*	378 863 077 \$	0 \$	378 863 077 \$	31 172 977 \$
Polytechnique*	108 027 753 \$	1 006 855 \$	109 034 608 \$	5 193 563 \$
TELUQ	37 609 108 \$	8 215 \$	37 617 323 \$	341 193 \$
UdeM*	572 271 280 \$	4 000 000 \$	576 271 280 \$	202 134 \$
UdeS*	301 821 449 \$	781 327 \$	302 602 776 \$	8 082 984 \$
Laval*	452 075 319 \$	1 106 393 \$	453 181 712 \$	0 \$
UQAC	84 898 327 \$	0 \$	84 898 327 \$	1 623 612 \$
UQAM	310 924 911 \$	1 500 \$	310 926 411 \$	5 322 190 \$
UQAR	68 067 857 \$	74 595 \$	68 142 452 \$	1 502 968 \$
UQAT	52 802 389 \$	(825 611 \$)	51 976 778 \$	984 896 \$
UQO	70 257 065 \$	19 578 \$	70 276 643 \$	1 161 667 \$
UQSS	17 214 680 \$	80 000 \$	17 294 680 \$	0 \$
UQTR	141 206 598 \$	96 365 \$	141 302 963 \$	1 721 734 \$
Toutes	3 179 990 460 \$	9 793 079 \$	3 189 783 538 \$	71 802 223 \$

Source : *idem*

Tableau 19.3 Fonds de fonctionnement 2019-2020
Produits par université : produits provenant des étudiants

Université	Droits de scolarité de base	Autres droits, mon- tants et re- venus de scolarité	Cotisations	Locations et ventes de biens et services	Total des pro- duits prove- nant des étu- diants
Bishop's*	5 575 399 \$	13 258 918 \$	2 183 210 \$	272 795 \$	21 290 323 \$
Concordia*	64 616 355 \$	146 865 560 \$	11 634 698 \$	295 461 \$	223 412 073 \$
ÉNAP	5 656 942 \$	905 230 \$	81 195 \$	0 \$	6 643 367 \$
ÉTS	19 889 756 \$	16 503 640 \$	1 657 873 \$	81 456 \$	38 132 725 \$
HEC*	23 036 938 \$	31 812 510 \$	4 077 427 \$	0 \$	58 926 875 \$
INRS	1 347 375 \$	3 021 142 \$	126 681 \$	0 \$	4 495 198 \$
McGill*	67 034 590 \$	276 259 811 \$	19 154 638 \$	2 927 697 \$	365 376 736 \$
Polytech- nique*	17 105 278 \$	23 230 075 \$	2 245 187 \$	119 697 \$	42 700 237 \$
TELUQ	6 737 709 \$	4 012 149 \$	349 422 \$	2 051 442 \$	13 150 721 \$
UdeM*	95 572 139 \$	57 179 122 \$	12 709 100 \$	14 216 930 \$	179 677 292 \$
UdeS*	47 153 726 \$	23 300 183 \$	6 950 573 \$	1 913 522 \$	79 318 004 \$
Laval*	80 320 085 \$	50 898 329 \$	10 908 323 \$	7 630 065 \$	149 756 803 \$
UQAC	10 789 808 \$	5 939 922 \$	1 162 491 \$	124 660 \$	18 016 881 \$
UQAM	62 812 623 \$	33 529 286 \$	6 917 644 \$	708 045 \$	103 967 598 \$
UQAR	9 811 725 \$	4 477 168 \$	627 069 \$	0 \$	14 915 961 \$
UQAT	5 771 726 \$	4 052 808 \$	603 665 \$	323 565 \$	10 751 763 \$
UQO	11 956 168 \$	7 089 349 \$	1 110 173 \$	20 197 \$	20 175 887 \$
UQSS	0 \$	9 918 \$	0 \$	0 \$	9 918 \$
UQTR	26 012 671 \$	19 884 192 \$	1 521 579 \$	0 \$	47 418 441 \$
Toutes	561 201 011 \$	722 229 312 \$	84 020 946 \$	30 685 533 \$	1 398 136 802 \$

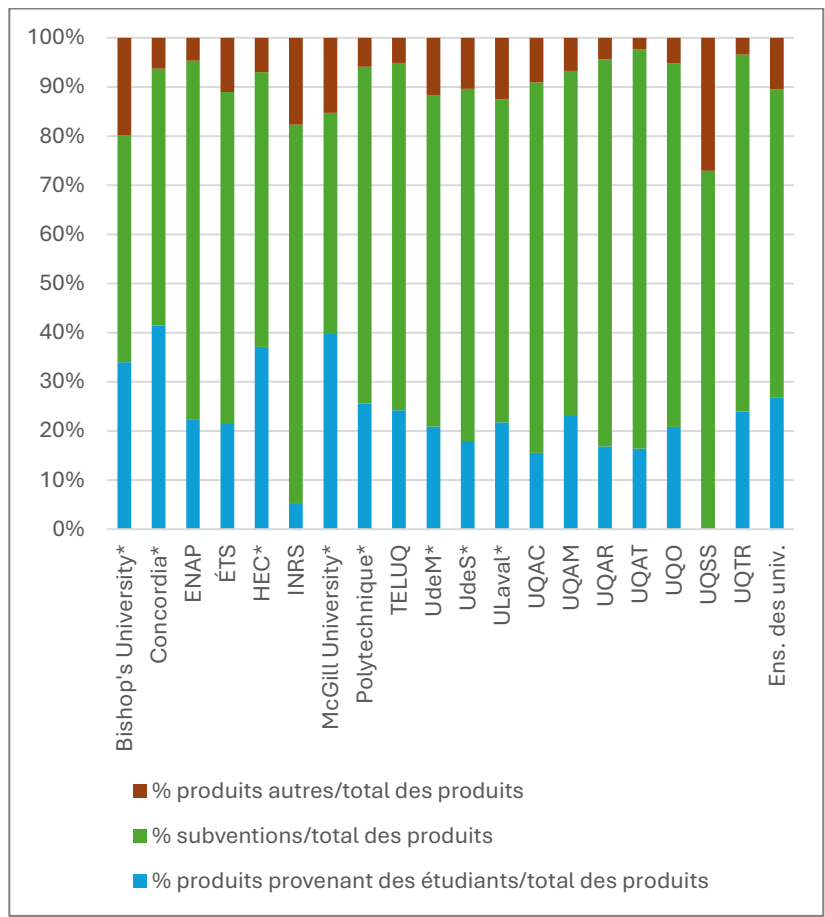
Source : *idem*

Tableau 19.4 Fonds de fonctionnement 2019-2020
Produits par université : produits provenant des étudiants

Université	Ventes ex-ternes	Subven-tions et dons non gouverne-mentaux	Produits provenant d'une fon-dation	Total des autres pro-duits	Total des produits autres
Bishop's*	9 600 167 \$	432 258 \$	1 178 986 \$	1 208 067 \$	12 419 479 \$
Concordia*	23 291 391 \$	1 362 927 \$	0 \$	9 317 757 \$	33 972 075 \$
ÉNAP	158 145 \$	5 243 \$	0 \$	1 211 576 \$	1 374 963 \$
ÉTS	16 025 610 \$	563 381 \$	0 \$	2 863 359 \$	19 452 350 \$
HEC*	7 650 780 \$	145 776 \$	993 226 \$	2 341 365 \$	11 131 148 \$
INRS	9 407 727 \$	6 000 \$	0 \$	5 519 779 \$	14 933 506 \$
McGill*	119 429 286 \$	1 739 977 \$	0 \$	18 576 442 \$	139 745 705 \$
Polytech-nique*	3 059 446 \$	127 130 \$	470 000 \$	6 146 250 \$	9 802 826 \$
TELUQ	800 336 \$	17 258 \$	5 000 \$	1 945 768 \$	2 768 362 \$
UdeM*	65 773 049 \$	1 215 171 \$	0 \$	34 317 512 \$	101 305 732 \$
UdeS*	28 118 195 \$	863 048 \$	12 500 \$	16 868 417 \$	45 862 160 \$
Laval*	54 256 644 \$	220 718 \$	438 676 \$	31 292 456 \$	86 208 495 \$
UQAC	8 764 567 \$	7 833 \$	0 \$	1 758 448 \$	10 530 848 \$
UQAM	26 025 433 \$	106 024 \$	0 \$	4 349 420 \$	30 480 878 \$
UQAR	1 629 854 \$	44 208 \$	87 454 \$	2 122 762 \$	3 884 278 \$
UQAT	754 297 \$	122 100 \$	83 000 \$	569 450 \$	1 528 847 \$
UQO	4 037 573 \$	166 227 \$	256 467 \$	565 467 \$	5 025 734 \$
UQTR	5 017 481 \$	1 601 \$	444 000 \$	1 282 733 \$	6 745 815 \$
Toutes	394 675 547 \$	7 146 881 \$	3 969 310 \$	141 346 606 \$	547 138 344 \$

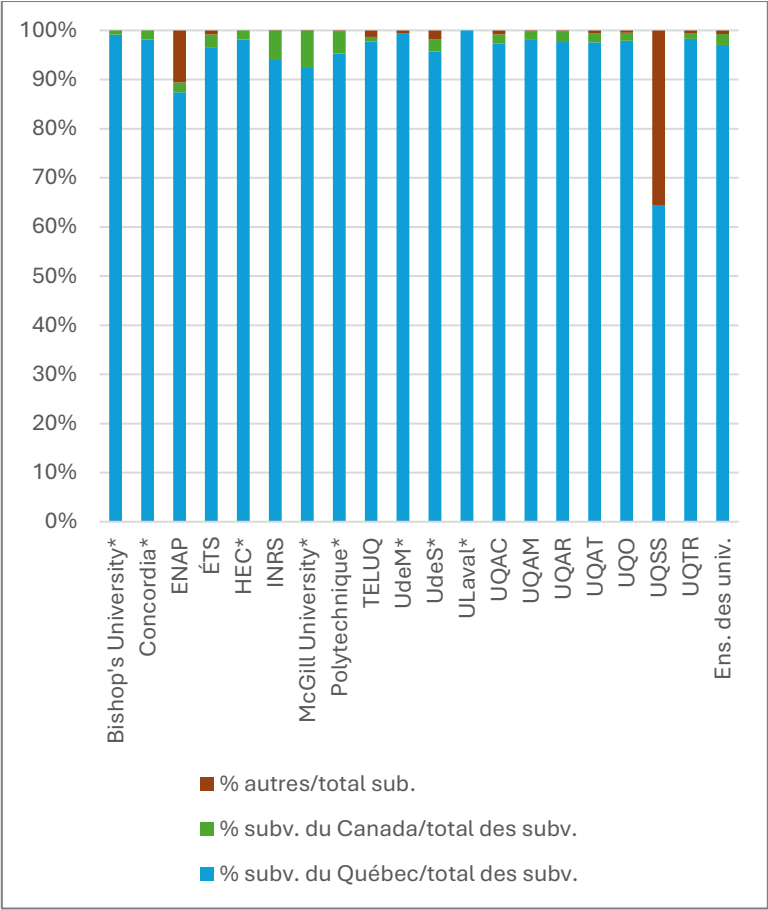
Source : *idem*

Annexe 2 – Figures



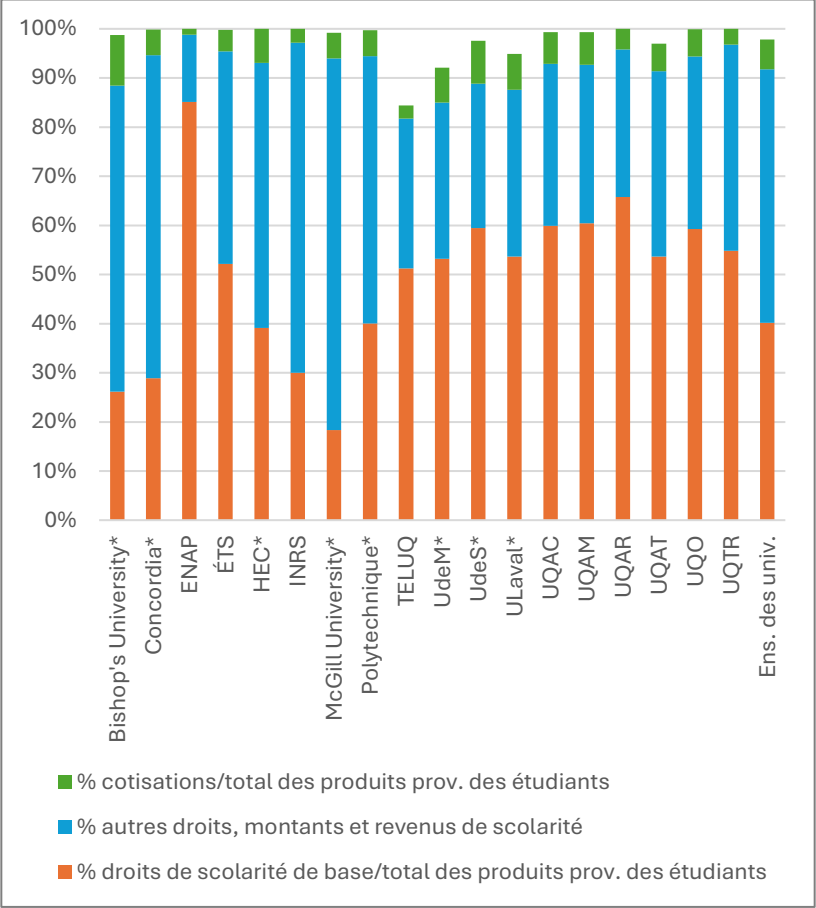
Source : *idem*

Figure 19.1 Fonds de fonctionnement des universités 2019-2020
Répartition des produits



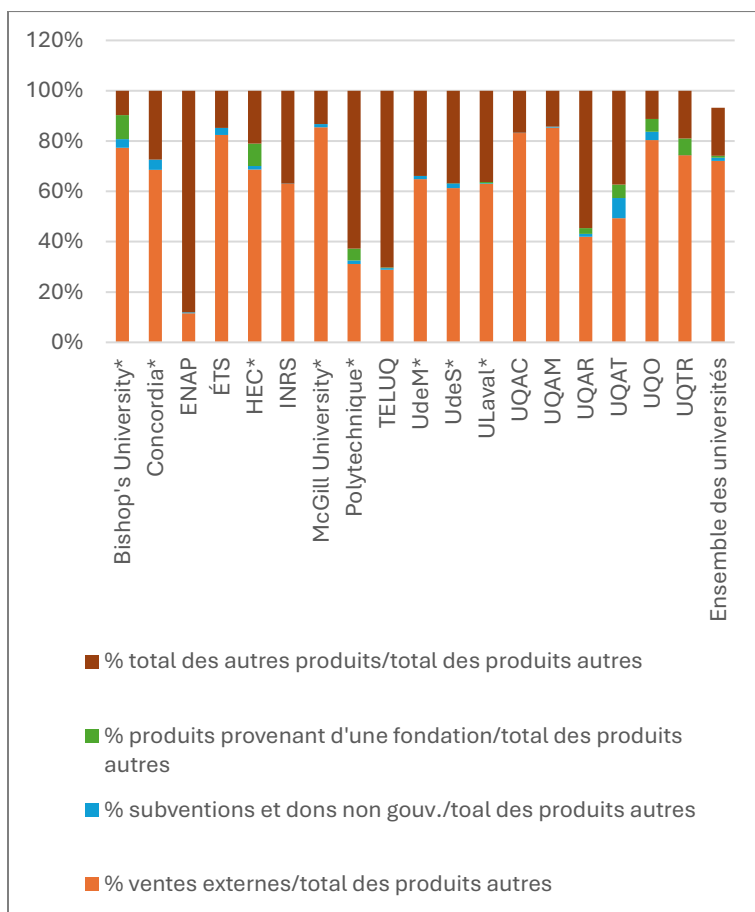
Source : *idem*

Figure 19.2 Fonds de fonctionnement des universités 2019-2020
Provenance des subventions



Source : *idem*

Figure 19.3 Fonds de fonctionnement des universités 2019-2020
Répartition des produits provenant des étudiants



Source : *idem*

Figure 19.4 Fonds de fonctionnement des universités 2019-2020
Répartition des autres produits

Détentrice d'un doctorat en communication sociale de l'Université du Québec à Trois-Rivières (2024), **Christelle Pelbois** a obtenu la mention « Exceptionnel » pour une thèse portant sur le livre numérique (dir. Jason Luckerhoff, co-dir. Martin Maltais). Également détentrice d'une maîtrise en administration, elle s'intéresse au développement et à la gouvernance du pay-sage universitaire et aux humanités numériques.

Martin Maltais est professeur en financement et politiques d'éducation au campus de Lévis à l'UQAR et président de l'Acfas. Gestionnaire de proximité, il a été conseillé de quatre ministres issus de trois gouvernements différents et directeurs adjoints pour deux d'entre eux au sein du gouvernement du Québec, il a principalement eu les responsabilités de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie. Le ministre de la défense du Canada l'a nommé comme expert universitaire à la commission d'examen des collèges militaires du Canada. Auteur de plusieurs articles, rapports et communications concernant les politiques et le financement de l'éducation, de l'enseignement supérieur de la formation à distance et de la recherche scientifique, il est un acteur clé de l'élaboration des politiques d'enseignement supérieur et du numérique au Canada et est membre du comité aviseur du rapport d'investigation sur la liberté académique dans l'Union européenne.

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.

Partie 5

Les environnements contextuels

Les environnements contextuels façonnent profondément les systèmes d'enseignement supérieur. Le développement des technologies, en rendant l'éducation plus accessible, transforme les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Parallèlement, les enjeux émergents de l'évaluation des apprentissages appellent à de nouvelles approches visant à mesurer l'efficacité des programmes. L'internationalisation enrichit les expériences académiques, tout en favorisant des échanges culturels et intellectuels. La création de nouvelles universités répond à une demande croissante d'éducation, mais soulève également des questions au sujet de la qualité et de la durabilité. Enfin, la survie des institutions face à un contexte en constante évolution nécessite une adaptation stratégique qui assurera leur pertinence et leur impact.

Paquelin, D. (2025). Renouveler l'expérience d'enseignement et d'apprentissage. Une approche écologique capacitante. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 541-567). Les Publications du LIRES.

Chapitre 20

Renouveler l'expérience d'enseignement et d'apprentissage Une approche écologique capacitante

Didier Paquelin, Université Laval

Résumé

La période pandémique fut pour de nombreux acteurs de l'enseignement universitaire l'occasion de découvrir des modalités telles que la formation hybride, comodale, et de questionner le rapport entre les activités synchrones et asynchrones. L'instabilité et l'incertitude vécues conduisirent à revisiter les principes qui organisent les pratiques pédagogiques, notamment en interrogeant la fonction de la coprésence dans l'organisation des modalités pédagogiques et dans les dynamiques d'apprentissage, ces réflexions prenant place dans un contexte où les repères habituels du cadre s'estompent. Devant cette forte mutation, comment appréhender l'évolution de la forme universitaire en tant que résultante d'un processus de coconstruction entre l'institution, ses acteurs et la personne étudiante?

À partir de différents travaux récents portant sur l'évolution des attentes et des pratiques étudiantes, nous partageons une analyse conduite dans une perspective écologique ancrée dans les synergies entre le

design pédagogique, le design spatial et le design numérique pour concevoir un environnement pédagogique capacitant qui renouvelle l'expérience d'enseignement et d'apprentissage. Dans une perspective autonomisante, cette approche fondée sur l'ouverture reconnaît explicitement à l'apprenant la possibilité et la capacité à exercer son agentivité pour actualiser une forme singulière dans un climat sécurisé, bienveillant et de confiance.

Mots clés

affordance; capacité, environnement; forme universitaire; pandémie

Abstract

The pandemic period afforded numerous players in university education the opportunity to explore modalities such as hybrid, co-modal learning, and to interrogate the relationship between synchronous and asynchronous activities. The experienced instability and uncertainty prompted a reassessment of the principles underpinning pedagogical practices, particularly by questioning the function of co-presence in the organization of pedagogical modalities and learning dynamics, within a context where the customary reference points of the framework were diminishing. Faced with this profound transformation, how can one comprehend the evolution of the university form as the outcome of a co-construction process involving the institution, its stakeholders, and the student?

Drawing upon recent scholarly works examining the evolving expectations and practices of students, this chapter shares an analysis conducted from an ecological perspective, grounded in the synergies between pedagogical design, spatial design, and digital design, to conceive an empowering pedagogical environment that revitalizes the teaching and learning experience. From an empowering perspective, this open-based approach explicitly acknowledges the learner's possibility and capacity to exercise their agency in actualizing a singular form within a secure, benevolent, and trusting climate.

Keywords

affordance; capability, environment; university form; pandemic

La période pandémique, source de nombreux questionnements quant aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage au post-secondaire, a interpellé les acteurs que sont les enseignants, les professeurs et les apprenants dans leurs représentations, leurs postures et leurs pratiques. Le passage contraint des modalités inscrites dans des spatialités physiques à des modalités mobilisant fortement les technologies et les environnements numériques interrogent de multiples dimensions de l'acte pédagogique. Ce fut pour de nombreux acteurs l'occasion de découvrir des modalités telles que la formation hybride, comodale, et de questionner le rapport entre les activités synchrones et asynchrones. Là où la fixité des temps et des espaces organisait les pratiques ancrant dans les organisations éducatives une offre de formation aux repères construits depuis des décennies, la mise à distance généralisée convoque une réflexion sur la qualité et l'efficacité de l'expérience d'enseignement et d'apprentissage. La dématérialisation numérique suppose de repenser le design des cours dans une perspective qui reconnaît aux apprenants un pouvoir d'agir en autant qu'ils puissent développer leurs propres capacités à assumer et développer leur autonomie. Cette évolution s'inscrit davantage dans le paradigme de l'apprentissage que dans celui de l'enseignement et, au-delà de toute opposition, elle invite à penser leurs complémentarités dans une perspective inclusive. Là où le système éducatif était souvent perçu comme un système clos, les acquis de la période pandémique invitent à le penser davantage comme un système ouvert, qui ancre les pratiques étudiantes d'apprentissage dans la sphère académique et dans la sphère non académique (personnelle, professionnelle), reconnaissant ainsi davantage les curriculum cachés (Perrenoud, 1993). Cela convoque un certain lâcher-prise de la part des concepteurs de cours et la reconnaissance faite à l'autre, l'apprenant, de sa capacité de devenir acteur de la dynamique formative. Le numérique, par sa facilitation de l'accès à des ressources et à des activités d'enseignement-apprentissage, par le fait que certaines d'entre elles peuvent être déliées d'un espace donné et unique, participe de la porosité entre ces sphères; ce faisant, il conduit les apprenants à participer activement à la construction de la forme qui contiendra et soutiendra leurs pratiques d'apprentissage.

Cette évolution, supportée au Québec par un plan d'action visant à contribuer au développement du plein potentiel de chacune et de chacun, s'accompagne de multiples défis : le défi de l'appartenance et de la socialisation, le défi de la reconnaissance du pouvoir d'agir, le défi de l'expérience

campus, le défi des valeurs universitaires et de la permanence institutionnelle. Afin d'y faire face, il apparaît nécessaire que l'université se transforme elle-même (Taddei *et al.*, 2017), qu'elle opère une transformation profonde qui va au-delà du développement d'approches par compétences ou d'approches curriculaires. Il s'agit bien davantage d'une « trans-format-ion », soit d'une évolution des postures et des pratiques qui conduisent à une reconfiguration de cette forme – *format*, aux dimensions connues et reconnues (p. ex. le format des cours : 3 crédits, 15 semaines, 9 heures de travail hebdomadaire dont 3 heures de face à face pédagogique) ancrée historiquement –, comme s'il s'agissait d'une renaissance. Comme celle qui s'est déployée du XIV^e au XVI^e siècle, elle donne, par la perspective, la possibilité de voir et de se projeter au-delà de ce qui était jusqu'alors perçu et vécu.

Cet appel à repenser la forme universitaire vise à reconsidérer la place et la fonction des études universitaires au-delà d'événements technologiques qui interpellent collectivement les acteurs de la communauté éducative, dont certains perçoivent une menace. Le déploiement récent d'outils issus de travaux sur l'intelligence artificielle renforce ce questionnement, que traduisent entre autres les interrogations sur le plagiat et sur l'éthique de la donnée et des personnes. Il s'agit moins de s'opposer que de comprendre les véritables enjeux de ces outils nouveaux et de repenser le design pédagogique dans une perspective qui intègre les apports et les limites de ces instruments, qui s'inscrivent dans un rapport ancien de l'homme et de la technique. Dans ce contexte en forte mutation, comment appréhender l'évolution de la forme universitaire comme résultante d'un processus de coconstruction entre l'institution, ses acteurs et la personne étudiante?

La finalité de ce chapitre est de proposer, à partir d'une diversité de constats issus de cette période, des repères pour le futur de l'enseignement universitaire. L'instabilité et l'incertitude vécues conduisent à revisiter les principes qui organisent les pratiques pédagogiques interrogeant notamment la fonction de la coprésence dans l'organisation des modalités pédagogiques et les dynamiques d'apprentissage, et ce, dans un contexte où les repères habituels du cadre s'estompent. Dans ce contexte, comment penser la valeur de la coprésence? Comment donner des signes de présence à distance? Ou encore : comment les temps de présence peuvent-ils contribuer à l'émancipation autonomisante des apprenants? Le numérique apparaît comme l'une des réponses, pour autant que les organisations développent une maturité suffisante afin de proposer des environnements dont les affordances soutiennent l'agentivité des apprenants. Une réponse que nous

inviterons à réfléchir dans une approche écologique construite sur les synergies entre le design pédagogique, le design spatial et le design numérique pour concevoir un environnement pédagogique capacitant qui renouvelle l'expérience d'enseignement et d'apprentissage.

1 La pandémie, des fruits de l'expérience en milieu universitaire

La pandémie a sans conteste eu un impact sur l'ensemble des acteurs et sur les organisations de l'enseignement supérieur. De fait, 220 millions d'étudiants ont vu leur projet de formation perturbé – parfois remis en question (UNESCO, 2021) –, une situation inédite au cours des 100 dernières années, même lors des différents conflits mondiaux. Face à cet événement, une situation initiale d'urgence a conduit des milliers d'enseignants à assurer la continuité pédagogique en mobilisant, de manière plus ou moins maîtrisée, les environnements numériques. Si l'acte d'enseignement fut fortement perturbé, ce sont de multiples dimensions des établissements d'enseignement supérieur qui furent concernées (Marinoni *et al.*, 2020).

Durant cette période de crise, d'intense incertitude, les équipes pédagogiques se sont surpassées pour relever, entre rupture et dépassement, ce qui était plus qu'un défi : le maintien de l'éducation. Il s'agissait de faire face à la disparition de repères ancrés dans des pratiques éprouvées, fondées sur des situations de coprésence sur campus; cette situation a interpellé enseignants et étudiants quant à leur capacité à retrouver une stabilité propice au déroulement des processus d'enseignement et d'apprentissage, des pratiques ancrées dans des habitus et des routines structurant et contenant l'acte pédagogique.

1.1 La forme universitaire, ancrée dans un système social

L'acte pédagogique est inscrit dans un système social défini par « des relations entre acteurs ou collectivités, reproduites et organisées en tant que pratiques sociales particulières » (Giddens, 1987, p. 74). L'institution universitaire, en tant que système social, organise des emplois du temps prédéfinis et stables, des rôles et des postures connues qui sont autant de repères organisateurs des pratiques. En situation de crise, ce système social vit une très forte déstabilisation, devenant inopérant devant l'inédit, et en dehors du contrôle habituel qu'exercent les acteurs de l'enseignement supérieur sur leur quotidien : tout ne fut pas que contrainte. Cette situation inédite fut également génératrice de pratiques nouvelles, certes souvent au prix d'efforts

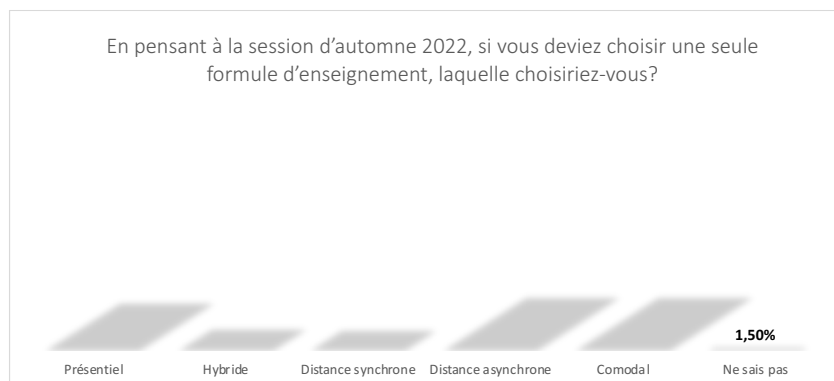
non reproductibles en temps plus ordinaires, moins sous l'emprise pandémique. Elle fut également révélatrice de vulnérabilités dans un contexte de forte résilience (Jensen *et al.*, 2022). Ces vulnérabilités de nature économique, sociale, culturelle, technologiques concernent l'organisation comme ses différents acteurs, qu'il s'agisse du sous-financement de l'enseignement supérieur, du capital social et culturel des apprenants ou bien encore de la qualité des infrastructures et des services numériques, pour n'en citer que quelques-unes. Nombre d'entre elles préexistaient à la pandémie qui les a exacerbées (CSE, 2021). Cette situation inédite a révélé les contextes des étudiants et les difficultés rencontrées par ces derniers, qui ont dû trouver une organisation personnelle afin de poursuivre leur projet de formation.

1.2 Une évolution des attentes et des pratiques

Là où les sphères personnelles et professionnelles sont habituellement disjointes, les enseignants tout comme les apprenants et l'ensemble des acteurs des établissements d'enseignement supérieur ont procédé à de multiples conciliations et négociations pour inscrire dans un nouvel espace-temps les activités d'enseignement et d'apprentissage. Ce vécu pandémique questionne l'évolution des pratiques d'enseignement et d'apprentissage; « le retour à la normalité pré-pandémique ne semble donc pas la voie optimale à suivre » (CSE, 2021, p. 2). La forme universitaire demande à être questionnée pour être redéfinie en tenant compte des acquis pandémiques. Cette évolution s'inscrit dans des transformations à long terme marquées par de nouvelles attentes des étudiants dans un contexte de dématérialisation qui conduit à une reconfiguration du territoire de l'apprendre, ce dernier résultant d'une combinaison d'espace-temps académiques et non académiques (Paquelin, 2021). Là où le focus était principalement centré sur les activités proposées sur les campus, il importe désormais de reconnaître qu'elles se distribuent à la fois dans les espaces académiques (amphithéâtre, laboratoire, bibliothèque) et non académiques (domicile, tiers-lieux). L'accès aux ressources éducatives, la réalisation des activités d'apprentissage, l'exercice de la relation pédagogique se délient de l'espace physique. Ces évolutions interrogent la notion de la coprésence dans des espaces physiques partagés, leurs caractéristiques, leurs configurations, ainsi que les modèles économiques de leur conception et de leur usage.

Comme nous le verrons, plusieurs études récentes révèlent une certaine appétence des étudiants pour des formations non présentielles. Selon une publication du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement

supérieur, « [e]nviron 30 % des répondants âgés de 25 ans et plus préfèrent les services en personne, environ 30 % préfèrent les services hybrides et environ 20 % préfèrent les services en ligne » (Effah *et al.*, 2023). Une étude conduite au sein de l'Université Laval en décembre 2021 montre que 24,1 % des répondants souhaiteraient une formation totalement en présence, alors que 74,5 % préféreraient une modalité totalement ou partiellement à distance, dont 26,90 % en mode comodal (fig. 20.1). Quand bien même les résultats de ces enquêtes ne sont pas comparables, notamment en raison de questions différemment formulées, ils expriment des similitudes de tendances envers des modalités autres que le présentiel. Ces tendances se retrouvent dans les inscriptions réelles : 17,1 % des personnes étudiantes étaient inscrites uniquement en présence à la session d'automne 2022 58,6 % en mode mixte (présentiel et distance synchrone ou asynchrone) et 24,3 % totalement à distance.



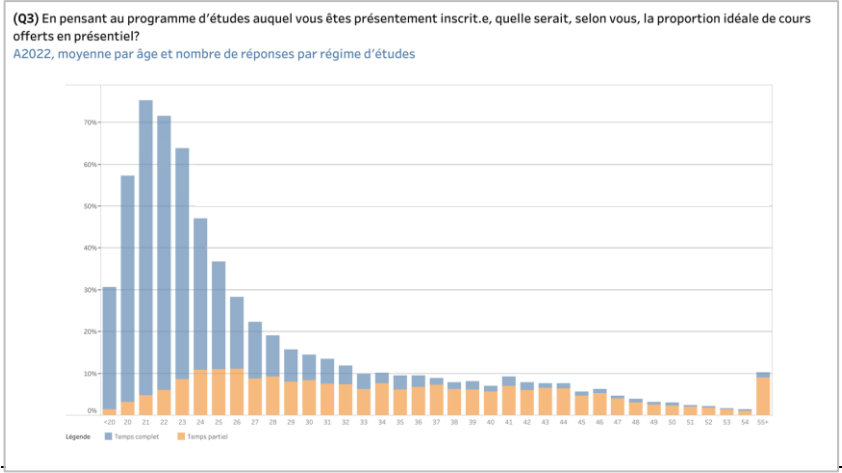
Source : GTTPPEA (2022)

Figure 20.1 Choix des modalités (n = 19 898)

Si ces études nourrissent un questionnement se portant sur la perception qu'entretiennent les répondants à l'égard de la formation hybride ou comodale, ils confirment toutefois une tendance déjà analysée avant la pandémie et selon laquelle se développe un intérêt pour les modalités autres que le présentiel sur campus : « 20 % des étudiants universitaires du Québec étaient inscrits à au moins un cours en ligne en 2016-2017 et 10 % des inscriptions aux cours universitaires étaient des inscriptions à des cours en ligne » (Bates *et al.*, 2019 p. 6). Cela traduit un processus de déterritorialisation des pratiques d'enseignement-apprentissage fortement marqué par les

développements des environnements numériques d'apprentissage, qui contextualisent un ensemble de relations et permet leur actualisation dans d'autres contextes (Deleuze et Guattari, 1972). En outre, les attentes varient selon : le cycle de formation (les personnes étudiantes inscrites au 1^{er} cycle exprimant une plus forte appétence pour les cours en présentiel que celles inscrites au 2^e et au 3^e cycles), le domaine disciplinaire, certaines caractéristiques sociodémographiques (âge, statut de résidence), enfin, le régime d'étude (temps plein ou partiel) (fig. 20.2).

À titre d'exemple, alors que les personnes étudiantes inscrites dans un programme proposé par la Faculté des sciences de l'administration sont 12,1 % à souhaiter une formule totalement en présence sur campus, ce pourcentage est de 57,2 % pour celles et ceux qui poursuivent un programme proposé par la Faculté de philosophie. De même, l'âge semble influencer sur la proportion idéale de cours offerts en présentiel, ce qui s'explique du fait qu'au-delà de 25 ans, la proportion de personnes étudiantes à temps partiel augmente. En conséquence, comprendre l'évolution des pratiques suppose de mieux connaître les étudiants et de les reconnaître dans leur diversité, ce qui participerait de *facto* d'une approche plus inclusive.



Source : GTTPPEA (2022)

Figure 20.2 Proportion idéale projetée de cours offerts en présentiel selon la moyenne d'âge pour l'automne 2022 (n = 19 898)

1.3 De l'homogénéité de la forme à la pluralité des pratiques

L'évolution de la diversité des publics étudiants en raison de la massification et de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur dans un contexte de développement du retour aux études, le tout s'inscrivant dans une dynamique de formation tout au long de la vie, suppose de repenser la forme universitaire fondée sur l'unicité pour offrir davantage de diversité dans les parcours et les modalités de formation. Les étudiants du 1^{er} cycle d'aujourd'hui sont de plus en plus diversifiés (FRQ, 2021; Brault-Labbé et Dubé, 2010; Brown *et al.*, 2015; CAPRES, 2016; Charles et Delès, 2018) et semblent vouloir choisir eux-mêmes le contenu, la méthode d'enseignement, le matériel d'étude et l'horaire des cours qui correspondent le mieux à leurs besoins.

Cette décontextualisation s'accompagne d'une désinstitutionnalisation des espaces et des temps sociaux qui rompt avec l'homogénéité antérieure, reconnaissant ainsi la diversité des besoins, des attentes et des contextes des apprenants. Cette transformation soulève un ensemble de défis à la fois pour les organisations (défis économique et organisationnel), les enseignants (défis de postures, d'identité, de compétences et de pratiques) et les apprenants (défis d'autonomisation, d'engagement); l'ensemble de ces défis interpellent les valeurs et les identités des acteurs de la communauté universitaire : « Ces valeurs comprennent la liberté de penser, l'honnêteté intellectuelle, la droiture morale, l'intégrité éthique, ainsi qu'un engagement à garantir un accès équitable et à répondre aux problématiques sociales » (Ward, 2007, p. 10).

Dans cette perspective, il ne s'agit plus de concevoir une offre unique, mais bien de diversifier les situations d'enseignement-apprentissage afin qu'elles puissent être actualisées par les apprenants en réponse aux spécificités de leurs besoins, de leurs possibilités et leurs contextes singuliers, d'où l'émergence de cette question : dans ce contexte en mutation, comment penser la forme universitaire et le design pédagogique pour rejoindre la diversité des attentes et des besoins, tout en maintenant les valeurs et les principes de l'enseignement supérieur?

2 De la salle de classe à l'environnement d'apprentissage

La forme universitaire conventionnelle évolue, soutenue par un changement paradigmatique qui conduit à un « déplacement conceptuel, en permettant une approche plus "écologique" de la variété des usages possibles [...], moins focalisée sur les *dispositifs*, qu'ils soient conçus pour l'université ou

“scolarisés” » (Fluckiger, 2018, § 28). La forme universitaire traditionnellement ancrée dans un « espace métrique et géographique » est appelée à évoluer :

L'espace métrique et géographique dans lequel nous vivons a changé, les rapports à l'espace et au temps évoluent. Nous passons d'un espace de concentration avec des lieux affectés pourvus d'une fonction (comme une banque pour les affaires financières, un musée pour des œuvres d'art) à des environnements de distribution où tout devient accessible (Denny, 2020, § 1).

Parler d'écologisation des pratiques revient donc à considérer et à accepter l'existence d'un processus d'appropriation par l'apprenant qui mène à la construction d'une forme singulière et personnalisée des situations d'apprentissage. Il s'agit moins de centrer le propos sur la notion d'environnement personnel d'apprentissage numérique (Charlier, 2019) que sur la notion d'un environnement personnel d'apprentissage phymérique (*phygital*), qui mobilise à la fois des composantes physiques, numériques, cognitives, sociales, affectives et agentiques. Pour ce faire, nous suggérons de tenir compte de l'enjeu du design d'expérience, voire du codesign d'expérience d'apprentissage.

2.1 L'expérience d'apprentissage

Avant de poursuivre, revenons sur la notion d'expérience d'apprentissage définie comme ce qui est vécu et perçu (d'un point de vue corporel, cognitif et émotionnel) par une personne en situation d'apprentissage dans des environnements physiques ou virtuels. Elle désigne aussi l'ensemble des connaissances, savoirs, savoir-faire et savoir-être développés et acquis par une pratique d'apprentissage, qu'elle soit formelle ou non. L'expérience d'apprentissage est donc à la fois le processus et le produit de l'apprentissage (Patry et Petit, 2023, p. 93).

Ainsi, la forme universitaire vécue ne résulte pas uniquement d'une production institutionnelle préconstruite, mais davantage d'un processus de coconstruction qui convoque les capacités agentiques des apprenants. Cette approche holistique, expérientielle et centrée sur la personne étudiante, l'invite à construire sa propre forme à partir de fragments spatio-temporels qui mobilisent différemment des outils et des services numériques. La numérisation de la société, l'accès à des informations dématérialisées et le développement de ressources éducatives libres participent pleinement de la rupture de l'unité de temps et de lieux pour réaliser les activités d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi la personne étudiante peut assister à un

cours en présence sur campus tout en ayant la possibilité de visionner les enregistrements de ces séances dans d'autres lieux choisis. Là où cette unicité-temporelle constituait le cadre conteneur (Kaës, 2012) de l'activité d'apprentissage apparaît le besoin, voire la nécessité de redéfinir ce qui constitue ce cadre dans un contexte où les frontières de l'action ne sont plus celles du campus, mais se redéfinissent en fonction d'autres dimensions, telles que la recherche de conciliation travail-famille-étude qui se traduit elle-même par un pourcentage significatif de personnes étudiantes à temps partiel, soit entre 37 % et 41 % selon les sessions (BPEI-UL, 2023). Sans doute, l'évolution des caractéristiques étudiantes et la proportion croissante d'étudiants non traditionnels participent de cette évolution; cette tendance s'observe par ailleurs dans la plupart des universités québécoises. À titre d'exemple, la moyenne d'âge des étudiants inscrits à la session d'hiver à l'Université Laval est passée de 27,4 à 28,1 ans entre 2019 et 2023 (*id.*); si la progression semble faible, elle confirme des tendances antérieures ainsi que la proportion d'étudiants ayant des attentes et des contextes singuliers.

Sans du tout remettre en question l'importance des savoirs, l'attention se porte davantage sur le processus d'apprentissage que sur le contenu d'apprentissage, qui semble orienté par l'attribution de la valeur donnée à l'expérience vécue. Il ne s'agit pas de minimiser l'importance de l'effort à consentir pour apprendre au risque de la dévalorisation des études, mais davantage de s'interroger sur les composantes de l'engagement apprenant.

2.2 Environnement et paradigme des capacités

Il apparaît important de centrer le design sur l'apprentissage et moins sur l'enseignement, ce qui ne signifie pas pour autant la disparition des cours magistraux, mais simplement la recherche d'une articulation entre une diversité d'approches pédagogiques pour rejoindre la diversité des attentes et des besoins des apprenants, de même que pour les soutenir dans un

processus d'acquisition ou de changement, dynamique et interne à une personne, laquelle, mue par le désir et la volonté de développement, construit de nouvelles représentations explicatives cohérentes et durables de son réel à partir de la perception de matériaux, de stimulations de son environnement, de l'interaction entre les données internes et externes au sujet et d'une prise de conscience personnelle (Legendre, 2005, p. 36).

L'organisation universitaire serait alors davantage à considérer comme un environnement qui propose un ensemble de ressources qui seront actualisées par l'apprenant dans une dynamique appropriative (Paquelin, 2009)

passant de l'hétéronomie à l'autonomie (Denny, 2020), d'une forme prédéfinie à une forme coconstruite.

Cette évolution semble soutenue par « un rapport aux savoirs renouvelé à travers de nouvelles collaborations et des formes diversifiées de mutualisation de connaissances » (Denny, 2020, § 1). Elle s'inscrit ainsi dans un renouvellement du rapport au savoir qui n'est plus fondé sur l'unicité, mais davantage sur la pluralité et la collaboration. Cette analyse conduit à formuler une hypothèse phénoménologique d'une forme qui résulterait d'un processus de coconstruction dont l'acteur central serait la personne apprenante. Son engagement premier serait moins lié à ses apprentissages qu'à l'édification d'une configuration qui les soutient. Cette approche reconnaît l'existence d'un processus singulier d'actualisation qui dépasse le simple développement par l'apprenant de méthodes et d'outils liés au travail universitaire; elle le voit plutôt comme l'architecte de sa forme, qui naît de l'interaction du sujet avec son environnement. On assiste alors à l'élaboration « entre le vivant et son milieu, [dont] le rapport s'établit comme un débat [...] où le vivant apporte ses normes propres d'appréciation des situations, où il domine le milieu et se l'accommode » (Canguilhem, 1992, p. 147).

L'actualisation suppose la capacité de l'apprenant à identifier le *quoi* (les objectifs à atteindre), le *comment* (les activités permettant d'atteindre les objectifs), le *qui* (les ressources humaines partenaires de son processus, mais également matérielles, techniques, financières et organisationnelles) et le *quand* (le moment de la réalisation des activités et du développement des savoirs et des compétences).

Cette approche s'inscrit dans le cadre théorique des capacités et de l'environnement capacitant. Pour Fernagu Oudet (2022), « [u]n environnement capacitant peut se définir comme un environnement porteur de capacités » (p. 42), « un environnement susceptible de contribuer au développement du pouvoir d'agir des individus » (2012, p. 236), autrement dit, de leurs « capacités d'action et de choix » (2022, p. 42). Un tel environnement met l'apprenant en capacité d'agir en favorisant l'autonomie et en contribuant au développement individuel et collectif (Vidal-Gomel, 2017), pour autant qu'il puisse identifier les ressources disponibles adaptées à la réalisation de son projet de formation et de ses apprentissages. Cette perspective agentive reconnaît au sujet son pouvoir d'agir, ou *empowerment*, qui suppose pour Le Bossé (2003, 2007) la création de conditions permettant à la personne d'agir. Pour que s'instaure une dynamique capacitante, l'environnement doit

proposer des ressources externes, les possibilités que l'apprenant sera capable de mobiliser en fonction de ses ressources internes et de son projet, et ce, dans une perspective de bien-être et de réalisation de soi. Le développement de ses capacités soutiendrait le pouvoir d'agir autonomisant de l'apprenant, ce qui suppose une évolution des rapports de pouvoir (Maulini, 2012).

2.3 Le dispositif face à l'environnement

Cette situation questionne ainsi l'approche prescriptive de la formation en appelant à redéfinir le rapport entre prescription et appropriation. La forme universitaire est prescriptrice de pratiques. Elle est fondée sur la suprématie du présentiel, la synchronie temporelle du face-à-face pédagogique, la verticalité de la relation pédagogique et l'importance donnée aux savoirs scientifiques (Peltier *et al.*, 2022). Toutefois, cette prescription organisationnelle n'est pas suivie à la lettre et de la même façon par l'ensemble des organisations et des étudiants., certains s'affranchissant pour partie de leur participation à certaines activités magistrales.

Cette forme conventionnelle est portée par une démarche d'ingénierie de la conception de formation et d'activités d'enseignement et d'apprentissage qui s'appuie sur un ensemble de cadres théoriques tel que celui de l'alignement pédagogique proposé par Biggs (1996). Qualifiée d'ingénierie positive et prescriptive par Caron (2020), elle propose un cadre, en donnant toutefois la possibilité à l'apprenant de procéder à certains ajustements convoquant son agentivité, qui participe de l'interaction continue et réciproque avec des facteurs environnementaux (Bandura, 1989), selon des degrés variables et pas toujours explicités. Cet ancrage dans le cadre foucaldien de la notion de *dispositif sociotechnique* « présente l'avantage de situer l'objet technique au cœur d'un réseau d'éléments hétérogènes qui entretiennent des relations synchroniques et diachroniques, virtuelles et réelles, symboliques et matérielles, et qui rendent possibles les interactions en même temps qu'elles contribuent à les cadrer » (Collin *et al.*, 2022, p. 35).

Pour autant, cela ne renseigne pas sur les conditions et les processus de configuration d'une forme contenant, qui délimite le périmètre de l'action éducative en l'articulant, voire en le différenciant des autres périmètres au sein desquels s'organisent et se déroulent les autres activités de la personne (famille, loisir, travail).

Nous émettons l'hypothèse que cette configuration résulte d'une multiplicité d'interactions entre l'apprenant et son environnement, ce dernier proposant un ensemble de ressources. L'actualisation de certaines dimensions de l'environnement académique et de l'environnement non académique (p. ex. spatiale, temporelle, sociale) contribuera à la genèse de situations qui soutiennent l'expérience d'apprentissage (fig. 20.3).

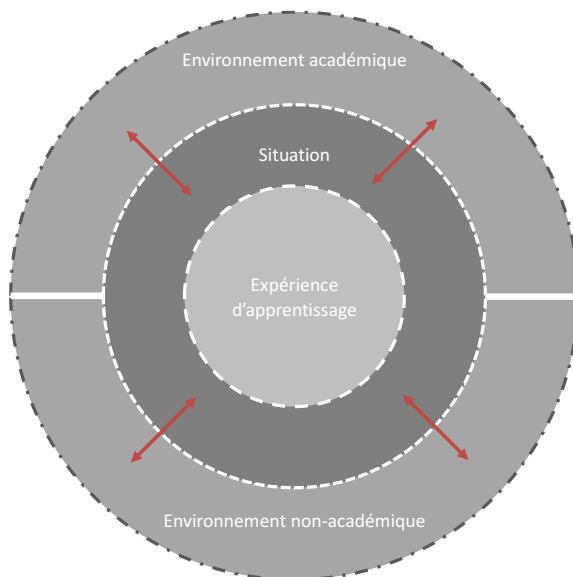
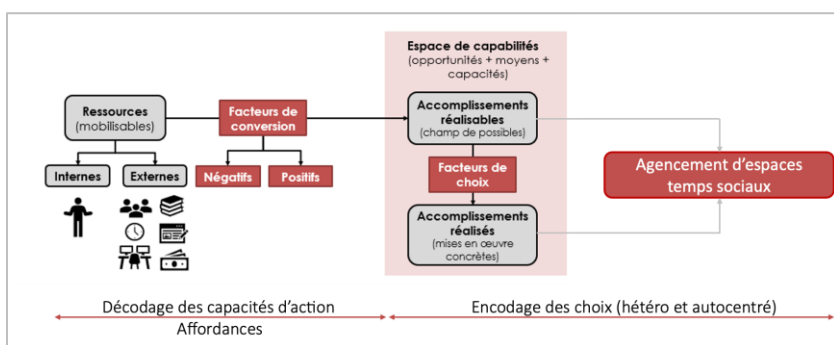


Figure 20.3 L'expérience d'apprentissage, des actions situées mobilisatrices de ressources environnementales

Le premier cercle regroupe l'ensemble des dimensions qui relèvent de l'institution éducative : les lieux, la temporalité, les ressources humaines et matérielles, les règles et les normes. Par exemple, l'environnement académique rend accessible des locaux au sein de bibliothèques universitaires pour réaliser des activités individuelles ou collectives, pour accéder à des ressources, selon des règles d'accès qui sont définies. L'environnement non académique regroupe quant à lui d'autres lieux, offre des temporalités régies par d'autres règles que celles de l'environnement académique, offre des possibilités d'accès à des infrastructures, à des outils et à des services numériques autres qu'universitaires. Par exemple, au sein de son environnement non académique, l'apprenant peut identifier des tiers-lieux, mobiliser et

réinvestir dans ses activités d'apprentissage des réseaux sociaux non académiques; charge à lui d'identifier ces ressources dans son environnement. Cet « environnement matériel et physique est porteur de ressources pour l'action qui amplifient les capacités des apprenants en fonction de leurs intentions, délimitent l'espace et la durée de l'action, etc. » (Desbiens, 2010, p. 10).

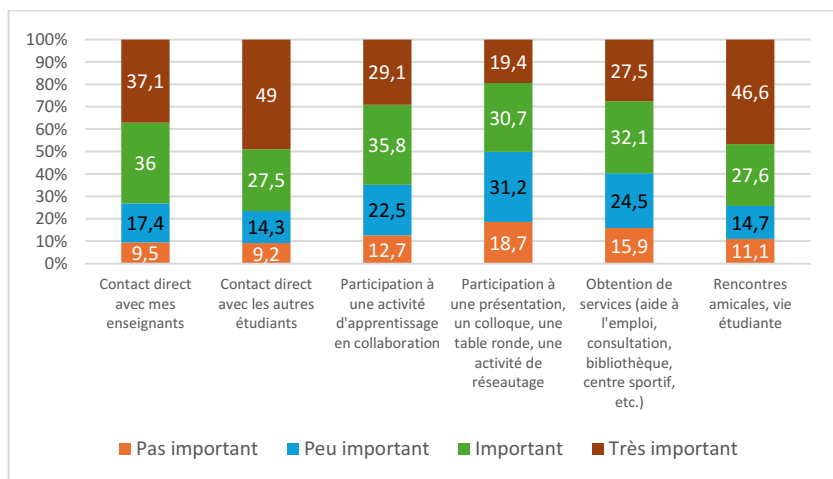
Tel que le rappelle Bandura (2001), « les gens n'agissent pas uniquement portés par des forces intérieures, ni ne sont entièrement contrôlés par l'environnement; ils sont des contributeurs de leur motivation, de leur comportement et de leur développement au sein d'un réseau d'influences réciproques » (p. 8). Ainsi, l'apprenant effectue des opérations de décodage des possibles via les affordances identifiées afin d'actualiser une forme qui réponde à ce qu'il a compris des attendus, en tenant compte de ses propres contraintes et possibilités, mais également de son propre rapport à la réussite (fig. 20.4).



Source : Fernagu Oudet (2018 et 2022)

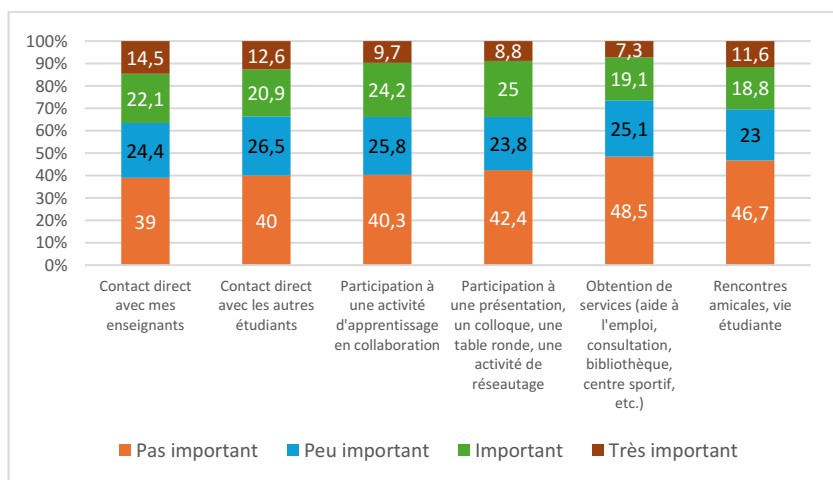
Figure 20.4 Actualisation des espaces-temps sociaux d'après l'approche par les capacités de Fernagu Oudet

Ce cadre d'analyse permet de comprendre les choix bioécologiques des apprenants (Bond et Bendelier, 2019). Par exemple, lorsque des choix de modalités sont possibles, les étudiants plus âgés en situation d'emploi auront une préférence pour les modalités asynchrones; de même, recherche d'interactions seront différentes de celles d'étudiants plus jeunes, par exemple de 1^{er} cycle débutant leur cursus universitaire, ou bien encore selon la distance domicile-campus (fig. 20.5 et 20.6).



Source : BPEI-UL (2023)

Figure 20.5 Variation des attentes des étudiants vis-à-vis des types d'interactions recherchées en fonction de la distance domicile-campus (%)
Résidents à moins de 30 km



Source : BPEI-UL (2023)

Figure 20.6 Variation des attentes des étudiants vis-à-vis des types d'interactions recherchées en fonction de la distance domicile-campus (%)
Résidents à plus de 150 km au Québec

La question est alors de savoir comment s'opère la validation de cette forme et la perception de son efficience. Ne conviendrait-il pas, en début de formation, de mettre en place des activités dont l'objectif premier serait de soutenir la construction de cette forme et l'édification d'une clôture opérationnelle (Maturana et Varela, 1994), d'un cadre conteneur? Des activités spécifiques en début de cursus permettraient aux personnes étudiantes d'identifier un ensemble de ressources internes (p. ex. stratégie d'apprentissage, sentiment d'efficacité personnelle) et externes (p. ex. ressources institutionnelles d'aide à la gestion du temps, à la prise de notes). Il s'agirait de procéder à un repérage des possibles qui pourraient être convertis en capacités selon un ensemble de facteurs de choix. Dans la suite de la proposition de Rabardel (1995), qui invite à considérer que « [l']élaboration, la production des usages se poursuivent au-delà de la conception initiale comme production, privée, mais aussi sociale » (p. 74), nous émettons l'hypothèse que le codesign en cours d'action permettrait d'initier et de maintenir cette dynamique d'édification d'une forme en tant que mise en usage d'un ensemble de ressources en vue de la réalisation des activités d'apprentissage. Toutefois, alors que Rabardel nomme cette élaboration *genèse instrumentale*, dans la mesure où il s'agit moins de s'approprier un artefact que de définir une situation propice à une expérience d'apprentissage réussie, nous proposons de l'appeler plutôt *genèse situationnelle*.

3 Un changement de paradigme pédagogique

Cette perspective suppose une évolution de certains paradigmes pédagogiques qui, au-delà du passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, s'inscrit dans celui de la capacitation. Il peut être défini par sa finalité agentique, qui vise à permettre à la personne apprenante d'être coautrice de la configuration spatio-temporelle et sociale qui soutiendra la réalisation des activités d'enseignement et d'apprentissage en acquérant par le processus d'actualisation de ressources sa propre capacité à agir. Cette pédagogie de la capacitation contribue au processus d'autonomisation des étudiants et, surtout, elle vise à leur donner le statut de partenaire; comme le patient partenaire en santé, elles et ils seront, au cours de leur parcours d'apprentissage, habilités à faire des choix libres et éclairés (Pétre et al., 2018). Définie comme une pédagogie du lien et de la reliance, elle vise le développement de l'agentivité étudiante fondée sur une approche

réflexive, distanciatrice et transformatrice de la forme, et poursuit plusieurs objectifs :

- soutenir l'engagement et la persévérance des personnes étudiantes en veillant par des activités spécifiques, conçues de sorte à les impliquer très précocement dans ce processus formatif;
- proposer des activités au sein des cours et du programme qui contribuent au développement d'un sentiment d'appartenance par une pluralité d'interactions;
- développer le plaisir d'apprendre en installant un climat de bien-être sécurisant et bienveillant, propice à la construction d'un sentiment de confiance;
- permettre aux personnes étudiantes d'accroître et d'exercer leur agentivité, leur auto-efficacité, leur autonomisation, leur autorégulation, leur métacognition et leur pensée critique;
- offrir un ensemble de degrés de liberté qui permettent l'exercice de choix, ce qui suppose la conception d'un design qui permet notamment une flexibilité organisationnelle (temporelle, spatiale).

Cela suppose que la possibilité soit donnée aux personnes étudiantes de faire des choix qui leur permettent de développer leur capacité de définir la pertinence au regard de leurs contextes, de leurs besoins, de leurs attentes et de leurs pratiques d'apprentissage. Un tel processus suppose un partage explicite et explicité des intentions pédagogiques afin que le sens des apprentissages puisse être perçu par les apprenants. Dans cette perspective de codesign de l'expérience apprentissage, des temps spécifiques d'implication globale de ce qui est attendu et des ressources disponibles pour atteindre les objectifs visés doivent être mis en place. Compte tenu de la dynamique de configuration de cette forme singulière, des temps de régulation adaptative seraient également proposés pour rythmer cette construction et maintenir par des ajustements successifs la pertinence de cette forme.

L'enjeu consiste à veiller à la coconstruction de cette forme, à l'acquisition des savoirs et au développement des compétences tout en veillant à limiter la charge cognitive liée à cette double tâche, pour maintenir l'actualisation de la forme dans la zone proximale de développement du sujet apprenant, tout en tenant compte de l'acceptabilité de la forme coconstruite par l'ensemble des acteurs que sont les enseignants, les apprenants et l'organisation. Compte tenu de la diversité des besoins et des pratiques étudiantes selon les cycles d'étude, cette dynamique capacitante devrait être soutenue par un étayage approprié, et ce, afin d'accompagner les apprenants dans l'exercice de « leur responsabilité dans l'apprentissage et la mobilisation de

processus et de compétences psycho et sociocognitives auxquelles [ils] ne sont pas accoutumés » (Albero, 2010, p. 77).

4 Du design prescriptif au codesign d'expérience

Cette approche s'inscrit pleinement dans le design d'expérience, défini comme « la conception de systèmes d'interactions entre des acteurs et des processus. Ces acteurs peuvent être des individus ou des objets, ils interagissent à travers l'activation de processus » (Le Guennec, 2016, p. 125). L'acceptabilité de la forme coconstruite suppose la prise en compte d'une diversité d'interactions contenues dans un cadre régulateur de l'intersubjectivité.

4.1 Des interactions pour ajuster la forme

Ces interactions supposent des activités de conscientisation de ce qui est possible, qui sont elles-mêmes dépendantes de sa propre intentionnalité et de l'intentionnalité enseignante perçue, cette dernière reposant sur un ensemble de valeurs et de perceptions de soi comme un possible acteur. Ce qui conduit à « concevoir le système de conception lui-même » (Le Guennec, 2016, p. 126) et qui soutient les activités de codesign en cours d'action. Ces ajustements s'opèrent entre les acteurs pour maintenir la pertinence des conditions de l'expérience en fonction de ce qui a été vécu, des objectifs à atteindre et du chemin qui reste à parcourir. L'offre pédagogique n'est pas fixe et fixée pour toute la session; elle est sujette à évolution pour accueillir les besoins d'ajustements identifiés pour maintenir la désirabilité de l'apprendre : « Cette conception du système de conception ne peut elle-même être que l'œuvre du collectif qui la codirige, qui tente de lui donner une direction, un sens, en fonction de la variété des bénéfices attendus et des systèmes de valeurs qui les sous-tendent » (*id.*).

Ce métadesign peut prendre appui sur des échanges et des données collectées dans le cours de l'action; par exemple, lors de temps réguliers de régulation au cours desquels les personnes étudiantes seraient invitées à s'exprimer sur leur expérience, ou bien encore en tenant un journal d'apprentissage dans lequel elles formuleront leurs points de vue et leurs ressentis expérientiels, ou lors de mini-questionnaires en cours de session afin d'apprécier la dynamique d'apprentissage de chacune et chacun en lien avec le climat de confiance perçu et leur confiance dans leur capacité à réussir. Une telle approche repose sur une collecte de données et d'informations

continue qui permet une intersubjectivation distanciée permettant de maintenir l'équilibre entre la finalité première, soit le développement de savoirs et de compétences, et l'ajustement du processus pour y parvenir. L'une des conditions de la réussite d'un codesign en cours d'action est liée à la temporalité. Par conséquent, le cours doit être prévu sur un temps suffisamment long pour que la première phase d'implication puisse s'opérer et que des ajustements soient effectués. La temporalité relève à la fois du *chronos* et du *kairos*. Si le première exprime la ligne d'un temps, le seconde suppose de saisir les instants, des événements pour procéder aux ajustements. Le métadesign est un processus à la fois structuré (p. ex. un temps de 20 minutes une fois par mois pour revenir sur l'expérience d'apprentissage passée et procéder à des évolutions dont la pertinence est perçue par les acteurs) et kairique; il se fait alors saisie de l'instant propice pour procéder à un ajustement. L'irruption pandémique dans notre quotidien en mars 2020 illustre ce *kairos*, cet instant à saisir pour s'ajuster.

4.2 Un cadre pour contenir la forme coconstruite

Pour maintenir son efficience, l'évolution de la forme universitaire requiert la conception d'un cadre d'action suffisamment large, mais assez précis pour permettre la flexibilité nécessaire à l'exercice de l'agentivité au bénéfice d'une expérience d'apprentissage positive (en lien avec le sujet), tout en évitant le chaos qui serait consécutif à une entropie destructrice de la forme et de l'organisation. Cela a possiblement des conséquences financières qui conduisent à une révision de la rationalisation économique des coûts de production du service « enseignement » au bénéfice d'une rationalisation économique partagée des coûts de l'expérience d'apprentissage.

Le codesign requiert la création d'un cadre contenant l'action. Pour Kaës (2012), ce cadre agit « comme réceptacle réunissant contenant et contenu de manière souple et aménageable, ou selon des exigences contraignantes qui font du cadre une contention » (p. 653). Ce cadre contenant est un construit qui résulterait, dans la sphère formative, d'une intersubjectivation entre les acteurs, qui mobilisent des composantes prescrites (p. ex. les objectifs d'apprentissage formulés dans le plan de cours) et des composantes non prescrites, qui peuvent agir comme contraintes (p. ex. les contraintes temporelles résultant d'une conciliation travail-famille-études). Par sa fonction de délimitation, il contribue à définir les attendus et les possibles. Ce qui supposerait, par exemple, une explicitation des attendus d'un cours ou d'un programme, tels que peuvent en rendre compte les plans de

cours, mais également une explicitation des activités d'enseignement et d'apprentissage dont le sens et la signification ainsi que les conditions de réalisation doivent être explicites, qu'elles soient temporelles ou spatiales. Cela reviendrait à préciser, pour chaque activité, le but visé par celle-ci, les tâches proposées pour atteindre ce but, ainsi que les ressources mises à disposition ou possibles pour réaliser les activités, le tout en donnant la possibilité aux apprenants par des activités d'évaluation de faire le point sur leurs apprentissages et de disposer ainsi d'informations pour réguler leur action afin d'ajuster leur engagement au besoin (fig. 20.7).

Pour ce faire, l'apprenant doit avoir la capacité d'identifier les possibles et les degrés de liberté de choix qui lui sont proposés par l'environnement académique, de même que ce qu'il identifie comme étant pertinent, mobilisable et efficient dans l'environnement non académique. L'agencement de ces activités participerait de la construction de la forme universitaire vécue. Ces degrés de liberté de choix expriment la flexibilité proposée par les concepteurs de l'offre pédagogique et l'espace des capacités (Verquin Savarieau et Boissart, 2017) qui donne la possibilité à la personne étudiante de mobiliser son « intentionnalité agissante » (Linard, 2002).

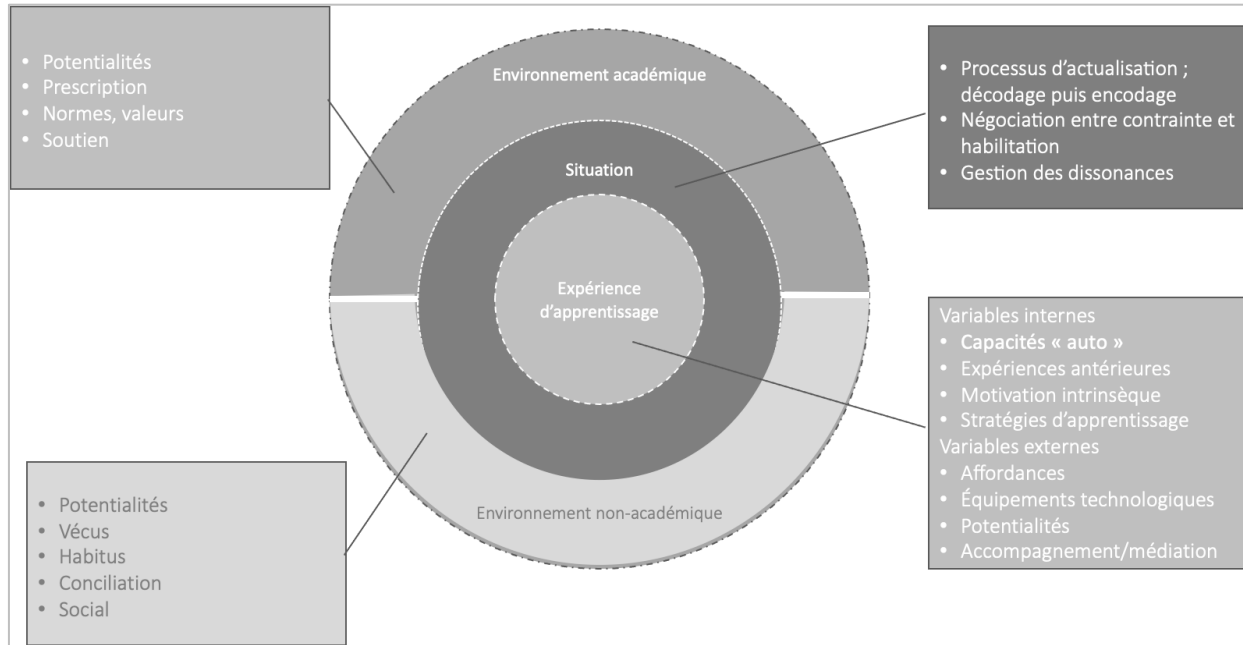


Figure 20.7 Perspective écologique de la genèse situationnelle

Retenons de cette figure que l'apprenant construit son expérience d'apprentissage en fonction de :

- la manière dont il décode les possibles par l'interprétation des affordances et l'identification des facteurs de conversion, ce qui peut transformer un possible en action;
- la réalité des choix qu'il peut opérer, ce qui suppose 1) l'identification de ce qui est attendu et 2) l'identification de ce qui est possible, ce sur quoi il peut agir (p. ex. la possibilité de définir ou non son rythme pour la réalisation des activités);
- son contexte, qui est hétérogène en cela qu'il « mobilise » des éléments de l'environnement académique et de l'environnement non académique;
- ses caractéristiques propres (notamment en termes d'autodétermination, de sentiment d'efficacité personnelle et de confiance en soi) et de ses expériences antérieures en qualité d'apprenant;
- l'accompagnement disponible, qu'il soit humain ou non, académique ou non académique;
- ses désirs, des possibles et des contraintes dans une recherche d'économie de la formation (économie temporelle, cognitive, etc.), l'effort qu'il est prêt à consentir pour vivre son expérience.

Cette approche, inscrite dans une perspective écologique, participe de l'engagement des apprenants, qu'il s'agisse de l'engagement comportemental, social, cognitivo-émotionnel et agentique (Heilporn, Lakhal et Bélisle, 2021).

Conclusion

L'évolution de la forme universitaire telle que discutée suppose une révision des normes de l'action, et ce, quand bien même la « manière de faire standardisée en tant qu'elle a fait ses preuves pour satisfaire à des attentes plurielles » (Denny, 2020, § 3) structure les organisations et les pratiques académiques depuis des décennies. Les besoins, les attentes et les possibilités évoluent, appelant l'enseignement supérieur à des ajustements de forme créatifs. Cette transformation conduit à repenser le design pédagogique dans ce changement paradigmatique qui place la relation et la confiance au cœur du processus d'apprentissage et qui suppose de passer de l'hétéronomie à l'autonomie. Cette approche, fondée sur l'ouverture, reconnaît à l'apprenant la possibilité et la capacité d'exercer son agentivité dans un climat sécurisé, bienveillant, étayant et de confiance, dans une perspective inclusive d'autonomisation responsabilisante. En se situant au-delà d'une simple réponse à des besoins et des contraintes qui fixent les possibles, le design d'expérience participe de la reconnaissance inclusive de la diversité des contextes des apprenants. Ainsi, la mobilisation de services et de ressources

numériques dépasse la sphère de la conception pédagogique; elle doit plutôt être questionnée dans sa contribution à l'édification de la forme. Les données disponibles comme celles à collecter fournissent de précieuses informations sur les pratiques et les résultats selon une approche inclusive. Cette connaissance pourrait potentiellement contribuer à concevoir des outils de recommandation, mais également d'étayage pour soutenir les apprenants dans la construction d'une forme opérante.

Il s'agit moins de raisonner en termes de réduction de coût à court terme, mais davantage de réallocation de ressources pour soutenir un projet de changement de la forme universitaire, afin qu'elle privilégie des hybridations paradigmatiques en lien avec une vision humaniste et inclusive des études supérieures. Abordées comme un investissement cognitif pour faire face aux évolutions inédites à venir, elles requièrent une capacité individuelle, collective et organisationnelle d'appréhender la complexité d'un monde en mouvement. Les repères d'action doivent être redéfinis dans un cadre renouvelé de valeurs et de postures qui s'inscrivent dans un processus d'individuation, un processus éducatif et développemental qui, tout en reconnaissant les singularités et les différences, œuvre à un bien commun nommé humanité.

Références

- Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Dans B. Albero et N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : une expérience d'autoformation à l'université* (p. 67-94). Maison des Sciences de l'Homme.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 586-598. [\[consulter\]](#)
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26. [\[consulter\]](#)
- Bates, T., Donovan, T., Seaman, J. ... Poulin, R. (2019). *Évolution de la formation à distance et de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada : 2018. Sous-rapport sur les établissements du Québec et les établissements francophones*. Association canadienne de recherche sur la formation en ligne. [\[consulter\]](#)
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. [\[consulter\]](#)

- Bond, M. et Bendelier, S. (2019). Facilitating student engagement through educational technology: Towards a conceptual framework. *Journal of Interactive Media in Education*, (1), 1-14. [\[consulter\]](#)
- BPEI-UL [Bureau de planification et d'études institutionnelles de l'Université Laval] (2023). *Nos indicateurs repères 2023*. Université Laval. [\[consulter\]](#)
- Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 42(2), 80-92. [\[consulter\]](#)
- Brown, S. E., Karle, S. T. et Kelly, B. (2015). An evaluation of applying blended practices to employ studio-based learning in a large-enrollment design thinking course. *Contemporary Educational Technology*, 6(4), 260-280. [\[consulter\]](#)
- Canguilhem, G. (1992). *La connaissance de la vie*. Vrin.
- CAPRES [Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur] (2016, 9 septembre). L'importance croissante des étudiants non traditionnels. *Publications*. [\[consulter\]](#)
- Caron, P. -A. (2020). Ingénierie dispositive et enseignement à distance au temps de la COVID-19. *Distances et médiations des savoirs*, (30), n. p. [\[consulter\]](#)
- Charles, N. et Delès, R. (2018). L'individualisation des parcours étudiants en Europe : ce que faire des études veut dire. *Administration & Éducation*, (160), 85-96. [\[consulter\]](#)
- Charlier, B. (2019). Les environnements numériques d'apprentissage : quelques éléments d'intelligibilité pour la e-Formation. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-Formation des adultes* (p. 49-68). De Boeck.
- Collin, S., Denouël, J., Guichon, N. et Schneider, E. (2022). *Le numérique en éducation et en formation. Approches critiques*. Presses des Mines
- CSE [Conseil supérieur de l'éducation] (2021). Revenir à la normale? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021. [\[consulter\]](#)
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1972). *L'anti-Œdipe*. Éditions de Minuit.
- Denny, J.-L. (2020). Le confinement pédagogique : de la pandémie à l'expérience d'apprentissage des étudiants. *Recherches & éducations*, juillet, n. p. [\[consulter\]](#)
- Desbiens, J-F. (2010). L'action située : critique mesurée d'une approche novatrice de l'apprentissage. *eJRIEPS*, (19), n. p. [\[consulter\]](#)
- Effah, H., Brumwell, S., Leon, M. de et Pichette, J. (2023). *Qu'est-ce qui motive les décisions des étudiants? Analyse des données relatives aux demandes d'admission aux collèges de l'Ontario pour 2022*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. [\[consulter\]](#)
- Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, (119), 7-27. [\[consulter\]](#)
- Fernagu Oudet, S. (2018). Vers une alternance capacitante dans les Écoles de la deuxième chance (E2C). *Savoirs*, 46(1), 47-69. [\[consulter\]](#)

- Fernagu Oudet, S. (2022). L'approche par les capacités dans le champ du travail et de la formation : vers une définition des environnements capacitants? *Travail et Apprentissages*, 23(1), 40-69. [\[consulter\]](#)
- Fluckiger, C. (2018). La forme universitaire comme analyseur des « effets » de la technologie : perspective critique. *Distances et médiations des savoirs*, (22), n. p. [\[consulter\]](#)
- FRQ [Fonds de recherche du Québec] (2021). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*, trad. M. Audet. Presses universitaires de France.
- GTTPEA [Groupe de travail sur la transition postpandémique des pratiques d'enseignement et d'apprentissage] (2022). *Regard sur l'enseignement et l'apprentissage. Après 20 mois de pandémie*. Université Laval. [\[consulter\]](#)
- Heilporn, G., Lakhal, S. et Bélisle, M. (2021). An examination of teachers' strategies to foster student engagement in blended learning in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), art. n° 25. [\[consulter\]](#)
- Jensen, T., Marioni, G. et van't Lant, H. (2022). *Higher education, one year into the COVID-19 pandemic. Second IAU survey global report*. International Association of Universities, UNESCO.
- Kaës, R. (2012). Conteneurs et métaconteneurs. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, (2), 643-660.
- Le Bossé, Y. (2003). La surdétermination des compétences parentales dans les mandats de protection de la jeunesse : un exemple d'aliénation ordinaire. *Sauvegarde de l'enfance*, 58(1-2), 49-56. [\[consulter\]](#)
- Le Bossé, Y. (2007). L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir : une alternative crédible? Association nationale des assistants de service social, *Actualités*, 12 mars. [\[consulter\]](#)
- Le Guennec, Y. (2016). Le métadesign, ou comment l'expérience doit échapper au designer. *Sciences du design*, 4(2), 124-127. [\[consulter\]](#)
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Marioni, G., Land, H. van't et Jensen, T. (2020). *The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World*. International Association of Universities. [\[consulter\]](#)
- Maturana, H.-R. et Varela, F.-J. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Addison-Wesley France.
- Maulini, O. (2012). Forme scolaire. *Penser l'éducation : concepts-clés* [série de vidéos]. Université de Genève. [\[consulter\]](#)
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation. Du prescrit aux usages*. L'Harmattan.
- Paquelin, D. (2021). Comment les espaces accompagnent l'apprentissage. Dans B. Raucourt, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven et C. Jacmot (dir.), *Accompagner les*

- étudiants, quels rôles pour l'enseignant, quels dispositifs, quelles mises en œuvre?* (p. 383-403). De Boeck Université.
- Patry, B. et Petit, T. (2023). L'expérience d'apprentissage. Dans B. Doucey et C. Goï (dir.), *Vocabulaire de l'ingénierie pédagogique* (p. 93-95) Presses Universitaires François Rabelais.
- Peltier, C., Peraya, D., Bonfils, P. et Heiser, L. (2022). La forme universitaire à l'épreuve des pratiques médiatiques personnelles. *Questions de communication*, (42), 431-452. [\[consulter\]](#)
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). ESF.
- Pétré, B., Scholtes, B., Voz, B. ... Consortium APPS (2018). L'Approche Patient Partenaire de Soins en question. *Revue Médicale de Liège*, 73(12), 620-625. [\[consulter\]](#)
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Taddei, F., Becchetti-Bizot, C. et Houzel, G. (2017). *Vers une société apprenante. Rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. [\[consulter\]](#)
- UNESCO. (2021). *COVID-19 : rouvrir et réinventer les universités. Enquête sur l'enseignement supérieur conduite avec le concours des commissions nationales pour l'UNESCO*. UNESCO. [\[consulter\]](#)
- Verquin Savarieau, B. et Boissard, M. (2017). *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale*. L'Harmattan.
- Vidal-Gomel, C. (2017). *Concevoir des formations capacitanes : une contribution à la formation professionnelle des adultes* [habilitation à diriger des recherches]. Université de Nantes.
- Ward, D. (2007). Valeurs universitaires, gestion des établissements et politiques publiques. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 19(2), 9-22. [\[consulter\]](#)

Professeur titulaire de la Chaire de leadership en enseignement sur la pédagogie de l'enseignement supérieur, les travaux de **Didier Paquelin** traduisent une posture compréhensive de la complexité des processus d'appropriation des dispositifs numériques pour la formation et l'apprentissage, dans les contextes formels et informels. Il a conduit plusieurs recherches longitudinales au plan national et international sur les impacts des politiques publiques de l'enseignement supérieur sur l'éventuelle transformation des pratiques pédagogiques. Ses recherches abordent l'évolution des pratiques en analysant les interactions entre les paradigmes pédagogiques, les dispositifs numériques et les espaces d'apprentissage formels et informels développant la notion d'écosystème pédagogique. Il a été un expert durant six années auprès du ministère français de l'Enseignement supérieur sur les questions de pédagogie et numérique.

Angulo Mendoza, G. A., Papi, C. et Plante, P. (2025). De la redécouverte à l'avenir de la formation à distance. Constats et pistes de réflexion. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 569-597). Les Publications du LIRES.

Chapitre 21

De la redécouverte à l’avenir de la formation à distance

Constats et pistes de réflexion

Gustavo Adolfo Angulo Mendoza, Université TÉLUQ

Cathia Papi, Université TÉLUQ

Patrick Plante, Université TÉLUQ

Dominic Thériault, Ministère de l’Enseignement supérieur

Michel Umbriaco, Université TÉLUQ

Résumé

Dans ce chapitre, nous proposons de réfléchir à l’actualité et à l’avenir de la formation à distance (FAD) en tenant compte de son public élargi, qui dépasse désormais les cas particuliers. Alors que la FAD visait initialement à répondre à des enjeux de distance géographique et temporelle, comment peut-elle répondre aux attentes des apprenants et aux enjeux des sociétés actuelles? Nous proposons d’y réfléchir en revenant sur le développement de la FAD et la manière dont les pratiques technopédagogiques permettent d’engager les apprenants et de répondre à leurs besoins particuliers de formation. Nous allons ainsi évoquer les possibilités de flexibilité, d’interaction et d’interactivité offertes par la FAD en exposant les évolutions qui pourraient être portées tant par les développements technopédagogiques que socioéconomiques et institutionnels.

Mots clés

enseignement supérieur; formation à distance; technologie éducative

Abstract

In this chapter, we propose to reflect upon the current state and future trajectories of distance learning (DL), considering its expanded audience, which now transcends specific cases. Whereas DL initially aimed to address challenges related to geographical and temporal distance, how can it meet the expectations of learners and the demands of contemporary societies? We propose to explore this question by revisiting the development of distance education and the ways in which techno-pedagogical practices facilitate learner engagement and cater to their unique educational needs. We will thus address the possibilities of flexibility, interaction, and interactivity offered by DL, while outlining the potential evolutions driven by techno-pedagogical, socio-economic, and institutional developments.

Keywords

distance learning; educational technology; higher education

Le télétravail et la formation à distance (FAD) font partie des principaux moyens mis en œuvre pour endiguer des effets de la pandémie de COVID-19 en diminuant les contacts physiques favorisant la transmission du virus. Pour de nombreux acteurs de l'enseignement supérieur, il s'est agi d'une nouveauté demandant d'importantes adaptations. Cependant, travailler à domicile ou dans un atelier attenant était fréquent jusqu'au 18^e siècle, avant l'ère de l'industrialisation, même si les expressions contemporaines de ce que l'on appelle « télétravail » sont apparues dans les décennies 1980 et 1990, avec le déploiement de l'ordinateur personnel et d'Internet (Rechsteiner, 2021). De même, selon certains historiens de la FAD, cette dernière existerait depuis le premier siècle de notre ère (Daniel, 2021); des cours par correspondance aux cours en ligne, en passant par les cours diffusés par les médias de masse, elle n'a cessé de se développer au rythme des innovations technologiques.

Si tant de difficultés à passer de la présence à la distance ont été rencontrées pendant la pandémie, ce n'est pas parce que la FAD est nouvelle en soi, mais parce que son public a changé. En effet, ce public était généralement composé d'apprenants adultes devant composer avec des responsabilités professionnelles et familiales, de personnes géographiquement éloignées, hospitalisées ou incarcérées. La FAD a souvent joué le rôle d'école de la deuxième chance (comme l'Open University du Royaume-Uni se définissait elle-même) pour les personnes n'ayant pas fini leur scolarité ou complété peu d'études. La volonté de réduire les écarts socioculturel et socioéconomique a d'ailleurs été au cœur de la fondation des universités ouvertes et à distance à la fin des années 1960 et au début des années 1970, même si, en réalité, ce sont principalement les individus ayant déjà atteint un certain niveau de formation universitaire et cherchant un moyen de spécialisation qui se tournent vers la FAD (Pomerol, 2014). La nouveauté réside donc moins dans le mode de formation que dans sa généralisation à un public qui était inscrit à des enseignements en présence.

Il convient dès lors de caractériser de manière plus fine les évolutions connues par la FAD et son public au Canada et au-delà. Notre réflexion à ce sujet se partagera en deux parties, soit un retour sur le développement de la FAD au Canada et notamment au Québec et aux changements survenus avec la pandémie, avant de présenter différentes évolutions en cours.

1 La pandémie et le développement de l'enseignement supérieur à distance au Canada

L'un des atouts de la FAD est sa flexibilité, qui joue un rôle considérable dans les sociétés modernes, où les besoins en termes de connaissances et compétences sont grands et où la formation tout au long de la vie est de plus en plus présente. Nous verrons que le développement de la FAD initié à la fin du 19^e siècle s'est poursuivi tout au long du 20^e et en ce début de 21^e siècle et qu'il a connu un essor marqué avec la démocratisation d'Internet et l'instauration des mesures sanitaires provoquée par la pandémie de COVID-19.

1.4 L'histoire de la formation à distance au Canada avant la crise sanitaire

Bien que l'on ait fait remonter les débuts de la FAD aux épîtres de l'apôtre Paul (Daniel, 2021), c'est généralement le milieu du 19^e siècle qui est retenu comme le moment phare des débuts de la FAD. Elle prend alors la forme

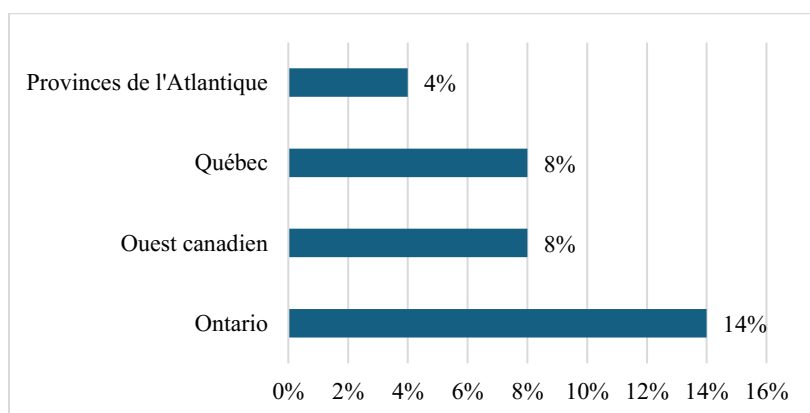
d'un cours de sténographie par correspondance, facilité par le développement du service postal dans l'Empire britannique. Comme dans les autres pays, au Canada, ce type d'initiative se développe notamment afin de donner accès à l'enseignement en région éloignée. Outre les écoles ou instituts privés, il est intéressant de relever qu'en Ontario, l'Université Queen's offre des cours par correspondance en sciences et en lettres dès 1889 (CLIFAD, 2007). Puis, dans les années 1930, des cours radiodiffusés commencent à être offerts dans le Canada anglophone, alors qu'il faut attendre 1941 pour que soit offerte la première série d'émissions éducatives au Québec (CLIFAD, 2007). Le Comité de liaison interordres en FAD situe toutefois en 1946 « l'avènement officiel de la formation à distance » (p. 7) avec la création de l'Office des cours par correspondance, qui vise initialement la formation professionnelle avant de s'élargir à la formation générale au début des années 1970. Outre les cours diffusés par la poste ou la radio, des cours télédiffusés apparaissent dans les années 1960 à l'Université de Montréal (UdeM) et au Saguenay-Lac-Saint-Jean.

Dans les années 1970, l'essor des universités ouvertes dans de nombreux pays (Papi *et al.*, 2021b) se traduit au Canada anglophone par la création de l'Athabasca University en Alberta (Pulker et Papi, 2021) et de l'Open Learning Institute en Colombie-Britannique, ainsi que par la fondation, au Québec, de l'Université TÉLUQ, alors nommée Télé-Université (Papi, 2021). Cette dernière, initialement mise en œuvre à titre expérimental, ne cesse de se développer malgré de nombreuses crises (Umbriaco et Papi, 2022).

De fait, le développement de la FAD ne cesse de s'élargir, notamment au Québec. En ce qui a trait plus spécifiquement à l'enseignement supérieur, l'offre s'étend au niveau collégial à partir des années 1980. Au début des années 1990, le gouvernement passe le relais au Cégep de Rosemont, dont l'offre de FAD prend en 2002 le nom de Cégep@distance afin de marquer sa spécificité. De plus, des universités comme l'Université Laval (UL) et l'Université de Montréal (UdeM), qui proposaient quelques cours télévisés dès les années 1980 (CLIFAD, 2007), ont développé rapidement leur offre avec la diffusion d'Internet et des technologies numériques, de telle sorte que l'UL était déjà pleinement bimodale avant la pandémie. Cependant, tous les établissements n'ont pas déployé leur offre à la même vitesse et la FAD était presque inexistante dans certains d'entre eux.

Or, il est possible de supposer que l'offre de FAD joue un rôle non négligeable dans le développement des compétences de la population. En

effet, alors que l'Enquête sur la population active (SC, 2025) permet de constater depuis plusieurs années qu'au Québec, la part des 25-64 ans ayant une qualification universitaire équivalente à un grade (niveau équivalent ou supérieur à un baccalauréat) est moins importante qu'en Ontario, soit respectivement 33 % et 39 % en 2021 (SC, 2022). Il est intéressant d'observer que les inscriptions à des cours en ligne étaient plus importantes en Ontario (14 %) qu'au Québec (8 %) avant la pandémie comme le met en évidence le graphique ci-dessous.



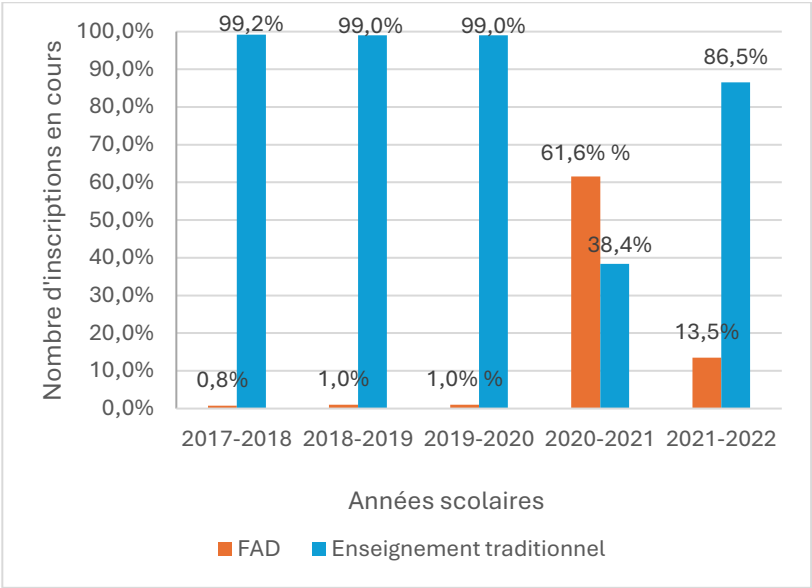
Source : Johnson, 2019, p. 12

Figure 21.1 Variation du nombre d'inscriptions aux cours en ligne entre 2016-17 et 2017-18

Il est donc possible de penser que le développement de la FAD est une condition de l'accès aux études universitaires pour un plus grand nombre de personnes. Ce développement a bien eu lieu durant la pandémie, mais de manière souvent précipitée, comme nous le décrivons dans les lignes suivantes.

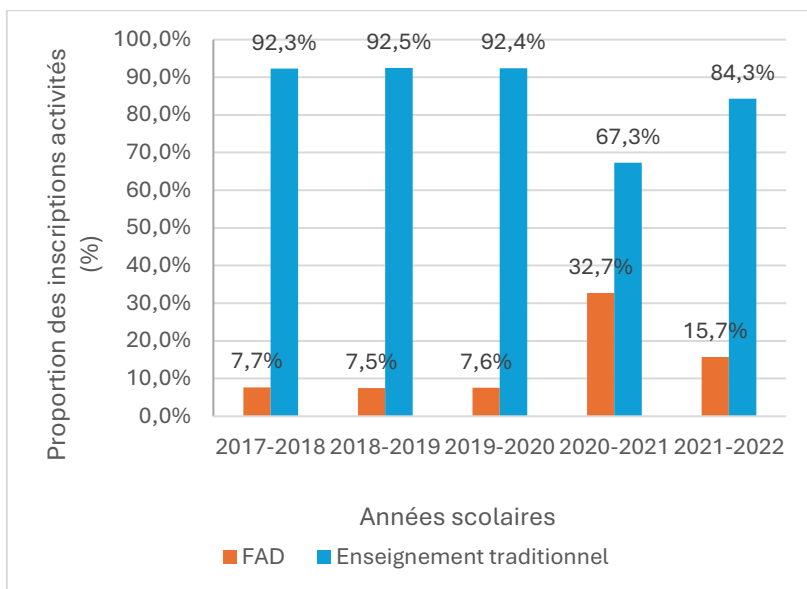
1.5 Le développement accéléré de la FAD

À défaut de pouvoir nous renseigner sur le nombre d'étudiants en FAD, les données recueillies par le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) sur le mode d'enseignement des cours auxquels s'inscrivent les étudiants permettent de voir que la pandémie a changé la donne.



Source : MES, PFIRSG, portail informationnel, système SOCRATE, données en date du 2022-02-19

Figure 21.2 Distribution de la proportion des inscriptions à des cours au collégial, selon le mode d'enseignement à distance (si applicable), au trimestre d'automne, pour les années 2017-2018 à 2021-2022

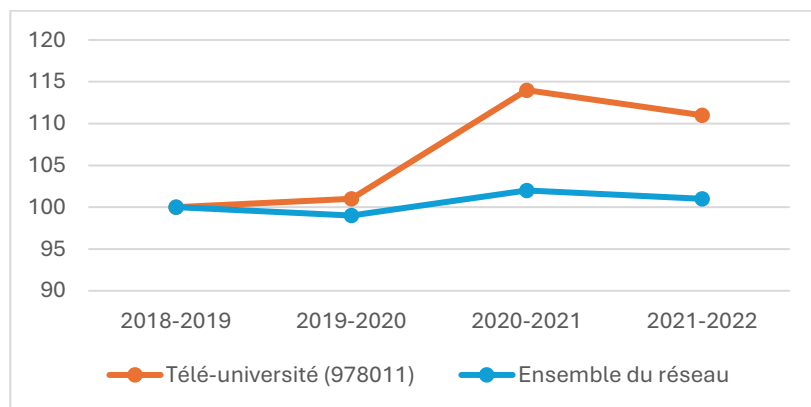


Source : MES, PFIRSG, portail informationnel, système SOCRATE, données en date du 2022-02-19

Figure 21.3 Distribution de la proportion des inscriptions à des activités à l'université, selon le mode d'enseignement à distance (si applicable), au trimestre d'automne, pour les années 2017-2018 à 2021-2022

Il appert que la majorité des cours était suivie en présence avant la pandémie, et ce, aussi bien au collégial qu'à l'universitaire. Au collégial, la situation s'est modifiée au début de la pandémie. En effet, en 2020, on passe de 1 % à presque 62 % des inscriptions qui se font dans des cours à distance. En revanche, cela ne semble pas être le cas à l'université, où l'inscription à des cours en présence est restée prédominante malgré l'augmentation de celle à des cours à distance. Cependant, quelle que soit l'année, les pourcentages d'inscriptions dans des cours à distance semblent faibles; il est fort à parier que les inscriptions à des cours offerts selon plusieurs modes (les modes hybrides entre autres) sont comptabilisées comme des inscriptions de cours en présence, et ce, même si les étudiants choisissent d'en suivre la majorité selon le mode à distance. Par ailleurs, il est intéressant de constater que, dès l'automne 2021, les données provisoires concernant les inscriptions aux cours en présence se rapprochent des taux d'avant la pandémie alors que nous étions entrés dans la phase postpandémique.

Le besoin soudain de suivre des formations à distance a pu favoriser l'augmentation des inscriptions dans les établissements offrant des cours à distance, comme le fait ressortir le graphique suivant, qui montre une plus forte croissance pendant la pandémie des inscriptions à l'Université TÉLUQ, seule université entièrement à distance, relativement à celle de l'ensemble des universités du Québec.



Source : MES, PFIRSG, portail informationnel, système SOCRATE, données en date du 2022-02-22

Figure 21.4 Croissance relative du nombre d'effectif des étudiants inscrits*, ensemble du réseau et Université TÉLUQ, 2018-2019 à 2021-2022

1.6 Accélération de la transformation numérique et démocratisation des outils technologiques

De façon plus large, la transformation numérique de l'éducation s'inscrit elle aussi dans la durée. On peut penser à l'achat, au début des années 1980, de 9000 ordinateurs Max à la firme Comterm-Matra par le ministère de l'Éducation (Jean *et al.*, 1983), du plan Marois (MEQ, 1996) – particulièrement à l'investissement de près de 130 millions sur cinq ans en matériel informatique dédié à l'enseignement général –, et à l'investissement de 240 millions par le gouvernement Charest (Noël et Marissal, 2012) afin de doter les classes du primaire et du secondaire d'un tableau blanc interactif (Plante, 2014). Ces dernières années, la transformation numérique en enseignement a été soutenue en 2018 par le [Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur \(PAN\)](#), le [Cadre de référence de la compétence numérique](#) en 2019 et le [Référentiel de compétences professionnelles de la profession](#)

[enseignante](#) en 2020. Cependant, la pandémie a été un facteur d'accélération de l'usage du numérique et de la FAD sans précédent.

1.6.1 *Le matériel*

L'un des facteurs d'accélération de la période pandémique a été l'obligation de passer à la FAD en raison du confinement. À l'université, et de manière générale, les étudiants ont accès à un ordinateur, à une tablette et/ou à un téléphone intelligent, sans oublier un accès domestique à un service Internet, habituellement de bonne qualité. De ce côté, que la formation soit en présence ou à distance, le matériel de base est le même. Malgré des difficultés d'accessibilité ou de connexion dans certaines régions du Québec, le défi principal n'a pas été l'accès à du matériel. Il faut plutôt regarder du côté des logiciels et de la pédagogie afin de constater le défi qu'a pu représenter l'accélération de la transformation numérique.

1.6.2 *L'interface*

Avant la pandémie, bien peu de personnes avaient participé à des rencontres par visioconférence dans un contexte d'apprentissage. En enseignement supérieur, le confinement a généralisé l'usage de l'interface entre l'enseignant et les étudiants. En général, l'usage de la technologie prend la forme d'un échange produisant un nouvel équilibre entre ce qu'on perd en termes de contacts humains et ce qu'on gagne en termes de nouvelles fonctions.

1.6.3 *Les fonctions*

Cette médiation numérique obligée ouvre *de facto* la possibilité d'utiliser de nouvelles fonctions difficilement envisageables ou demandant une certaine organisation lorsqu'on est en présence, que l'on pense à l'utilisation de sondages, à la diffusion et au partage de documents, au travail en équipe, au clavardage en direct, etc. L'utilisation d'une interface rend aussi possible celle de logiciels et de modules interactifs. De ce côté, la difficulté n'est pas tant la rareté que la profusion des solutions techniques parmi lesquelles il peut être difficile de s'y retrouver tant l'offre est grande, mais aussi parfois éphémère, en proie aux effets de mode sans plus-value pédagogique, ou posant des interrogations en ce qui concerne la situation géographique des serveurs, ainsi que du cadre légal et éthique autour des données (Lessard *et al.*, 2021).

1.6.4 L'exploration

Comme le disait Harry R. Haldeman, chef de cabinet de la Maison-Blanche durant la présidence de Nixon au moment du Watergate : « Une fois que le dentifrice est sorti du tube, il est terriblement difficile de le remettre en place » (Ratcliffe, dir., 2016). Pendant un court laps de temps, les enseignants et les étudiants ont expérimenté un nombre important d'outils technologiques (matériel, logiciel et progiciel). Certaines expérimentations ont été heureuses et d'autres un peu moins, mais la pandémie a instauré un climat d'ouverture face à l'usage du numérique et au recours à la formation partiellement ou complètement à distance, jusqu'à devenir, dans certains cas, d'usage courant.

1.7 Déstabilisation pédagogique

Le premier réflexe des enseignants et des étudiants a été de chercher à enseigner et à étudier à distance comme ils le faisaient en présence. Cela semblait d'autant plus aisé que les outils de visioconférence nouvellement disponibles étaient promus par la plupart des établissements. Cependant, la réalité s'est rapidement fait ressentir et nombre d'enseignants se sont plaint, par exemple, de la désactivation des caméras par les étudiants. De fait, la FAD ne s'improvise pas (Papi et Gérin-Lajoie, 2020); ainsi, la visioconférence entraîne une dynamique et aussi une fatigue bien différentes de celles qui sont générées par une rencontre en présentielle (Fauville *et al.*, 2021). Les activités pédagogiques sont ainsi amenées à évoluer; par exemple, le déroulement du cours sera scénarisé en prévoyant des activités pouvant être synchrones et d'autres asynchrones.

Le contenu du cours et les évaluations sont effectivement à revoir en se centrant sur les cibles d'apprentissage et la spécificité du contexte. Pour nombre d'enseignants, il s'agissait donc de proposer une formation de moindre qualité, car trop calquée sur le modèle de l'enseignement en classe, soit de surmonter leurs appréhensions et de faire autrement. Par exemple, l'évaluation à distance a suscité de nombreuses craintes de plagiat et de tricherie. Alors que le premier réflexe a souvent été de chercher des dispositifs de surveillance à distance, passant notamment par des caméras devenues source d'anxiété pour les étudiants (Veilleux *et al.*, 2020). Au contraire, concevoir des activités d'évaluation tirant profit de la distance apparaît comme un moyen plus prometteur pour assurer la transition entre l'évaluation en présence et l'évaluation à distance (Hébert et Fontaine, 2022). De

même, les étudiants ont dû adapter leurs façons d'étudier. Bien que sortie un an après le premier confinement, formation *J'étudie à distance*, qui porte sur des compétences comme la gestion du temps, la concentration, la motivation et les habitudes de vie, sans oublier les stratégies d'apprentissage à distance a ainsi été fréquentée par nombre d'entre eux. Le passage forcé par la FAD, bien que contraignant, a ainsi pu constituer une opportunité de réfléchir à des façons d'enseigner ou d'apprendre qui semblaient aller de soi et, ce faisant, à des façons d'améliorer ou enrichir certaines activités ou pratiques lors du retour en présence.

1.8 Accompagnement et soutien

À ne pas partager un espace-temps commun de travail avec les enseignants et les autres apprenants, le risque que les apprenants se sentent isolés et quelque peu perdus dans leur dispositif de formation est grand. Certains peuvent aller jusqu'à abandonner leurs études (Papi et Sauvé, 2021), alors qu'ils pourraient réussir aussi bien que les étudiants en présence s'ils persévéraient (Wladis et al., 2016). La communication et l'accompagnement jouent ici un rôle particulièrement important pour accroître la présence, source de satisfaction, de persévérance et de réussite en FAD (Marmon, 2018).

On comprend donc aisément que l'accompagnement à distance a constitué un enjeu majeur en ce qui concerne le maintien du lien avec les étudiants et le soutien dans leurs apprentissages lors du passage précipité à la FAD (Audran et Papi, 2022). De fait, si les établissements ont généralement offert des formations portant sur des aspects techniques, notamment au sujet de la prise en main de plateforme de formation ou de visioconférence, peu ont proposé des formations sur la manière d'accompagner les étudiants à distance. Ainsi s'explique le succès du microprogramme « Accompagner » de la formation *J'enseigne à distance* (Université TÉLUQ, 2021), le plus consulté des quatre microprogrammes proposés, tous ordre d'enseignement confondus. Bien qu'une partie des écarts de consultation des différents microprogrammes puisse s'expliquer par la mise en ligne de ces derniers au fur et à mesure de leur production, les données fournies par Google Analytics permettent de constater qu'il est demeuré le plus suivi après que la formation fut intégralement diffusée. C'est ce qui explique la différence de fréquentation présentée ci-dessous concernant la consultation de la première page de chaque microprogramme, et ce, tant au niveau collégial qu'universitaire.

Tableau 21.1 Microprogramme le plus suivi

Microprogramme	URL	Nombre de visites
Accompagner	https://jenseigneadistance.te-luq.ca/mod/page/view.php?id=42	46 929
Diffuser	https://jenseigneadistance.te-luq.ca/mod/page/view.php?id=145	19 028
Adapter	https://jenseigneadistance.te-luq.ca/mod/page/view.php?id=380	12 958
Évaluer	https://jenseigneadistance.te-luq.ca/mod/page/view.php?id=453	8217

Source : Google Analytics, données en date du 2022-09-20

2 Regard prospectif sur la formation à distance dans les universités québécoises

Nous proposons maintenant de réfléchir à l’avenir de la FAD dans les universités québécoises à partir des développements technopédagogiques, des tensions socioéconomiques et des enjeux institutionnels qui pourraient propulser son évolution.

2.1 Développement technopédagogiques

Depuis ses débuts, la FAD a connu un processus de médiatisation numérique croissante. Se penchant sur son évolution, Power (2008) avait identifié quatre générations : les cours par correspondance (courrier postal); les cours appuyés par des médias audiovisuels analogiques (radio et télévision); l’intégration du multimédia assisté par ordinateur; enfin, les cours interactifs sur le Web.

L’évolution des technologies numériques a permis le développement de la FAD dans ses deux modalités de diffusion principales : le mode asynchrone, qui permet d’offrir des cours autoportants et auto-rythmés avec une grande flexibilité temporelle, et le mode synchrone, qui favorise les interactions spontanées en temps réel entre les participants. Certains outils technologiques ont été traditionnellement associés à chacun de ces deux modes de diffusion : le forum, le courriel, les enregistrements audiovisuels et les capsules interactives pour le mode asynchrone; les systèmes de classe virtuelle et de visioconférence pour le mode synchrone.

Cependant, des développements technologiques relativement récents proposent de nouvelles possibilités de flexibilité, d’interaction et

d'interactivité. Passons en revue certaines de ces applications et examinons quelques usages possibles en enseignement supérieur.

2.1.1 Hybridation et comodalité

La combinaison des modes de diffusion en présentiel et à distance est probablement l'application technopédagogique la plus développée dans les universités québécoises (Lafleur et Samson, 2020) et son évolution pourrait s'accélérer dans les prochaines années. Dans le mode hybride, les composantes en présence et en ligne d'un cours se complètent en fonction des objectifs pédagogiques et stratégiques (Bêty et Moreau, 2020). Il est également possible de parler de formation en ligne hybride (Vaughan et Power, 2010), qui combine à des moments différents les modes de diffusion synchrone, réalisés par le biais de systèmes de vidéoconférence ou des outils de classe virtuelle, et asynchrone, reposant sur des ressources éducatives disponibles dans un environnement numérique d'apprentissage (ENA).

La formation comodale, quant à elle, combine en simultané les modes en présentiel et à distance (synchrone et asynchrone), ce qui permet aux apprenants de choisir le mode de formation qui leur convient (Beatty, 2019). Si la comodalité leur offre une plus grande flexibilité d'accès à la fois sur le campus et à distance, elle comporte aussi son lot de défis : planification fine de l'enseignement, gestion des interactions sur place et à distance, adaptation du matériel pédagogique, équivalence de l'expérience d'apprentissage quel que soit le mode de formation choisi par les apprenants (Heilporn et Lakhali, 2021).

Encadré 21.1

Développement prometteurs de l'hybridation et de la comodalité

La plupart des universités bimodales au Québec offrent des cours en comodal et encouragent les corps professoraux à adapter leurs cours pour qu'ils puissent être offerts en comodalité.

Par le biais des services de soutien à l'enseignement, un accompagnement leur est offert à travers le processus (voir p. ex. le [Carrefour pédagogique et technopédagogique de l'UQAM](#), le [Bureau de pédagogie et de formation à distance de l'UQTR](#) et le [Service de pédagogie universitaire et de formation à distance de l'UQAT](#)).

2.1.2 Technologies immersives

La création d'environnements virtuels immersifs s'est considérablement démocratisée depuis le début du 21^e siècle. Le métavers *Second Life*, lancé en 2003, permettait aux enthousiastes des technologies de créer des salles de classe virtuelles (Ritzema et Harris, 2008). Cependant, la technologie soutenant ces applications en était encore à ses débuts. De nos jours, l'intégration des environnements virtuels immersifs dans le contexte de l'enseignement supérieur au Québec serait favorisée par la création accélérée de métavers et le prix relativement raisonnable des périphériques.

Les technologies immersives (réalité virtuelle, réalité augmentée, réalité mixte et vidéo 360 degrés) permettent de recréer des salles de classe et des laboratoires virtuels. Elles permettent aussi d'offrir des scénarios pour enseigner des situations réelles mais difficiles à reproduire dans un contexte de formation. Ces technologies favorisent l'apprentissage et l'évaluation des connaissances procédurales et de la pensée critique, et ce, de manière individuelle ou collaborative (Wang *et al.*, 2018). Cette interaction sociale encourage l'apprentissage actif et favorise une rétroaction plus directe, ce qui accroît la motivation des étudiants (Loh et Misselhorn, 2020).

Encadré 21.2

Développements prometteurs des technologies immersives

Dans le cadre du cours en intervention auprès des familles du programme de psychoéducation offert par l'Université Laval, la personne étudiante devra réaliser deux rencontres en mode virtuel suivant un processus de relation d'aide en milieu familial (FSÉ-UL, 2019).

Dans le cadre d'un cours de gestion de projets, les étudiants doivent réaliser, en équipe virtuelle, un projet simulé dans un environnement virtuel créé dans le jeu *Minecraft*. Depuis l'automne 2020, plus de 300 étudiants de l'École des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Montréal ont participé à cette simulation (Coulon *et al.*, 2021).

2.1.3 Jeux sérieux numériques

L'utilisation du jeu numérique en éducation et en formation n'est pas nouvelle (Plante et Angulo Mendoza, 2022). Cependant, la recherche dans ce domaine a connu littéralement une explosion ces dernières années (Calabro *et al.*, 2019). Il est maintenant possible, grâce à un nombre croissant de méta-analyses, d'affirmer que des mécanismes de jeu peuvent exercer une

influence sur la motivation et donc sur la persévérance et le succès (Ryan et Rigby, 2020). Le jeu sérieux permet d'offrir des contextes d'apprentissage non conventionnels leur fournissant les moyens de se projeter dans leur futur univers professionnel ou d'anticiper les conséquences de leurs actions (Celestini, 2020).

Les jeux sérieux visent à engager les apprenants dans des activités qui ne sont pas développées à des fins de divertissement. Des activités axées sur des objectifs pédagogiques, basées sur un scénario authentique ou fictif, peuvent être conçues pour améliorer les compétences ou les connaissances des personnes apprenantes (Lamb *et al.*, 2018). Les jeux sérieux favorisent l'apprentissage actif, et ils peuvent être utilisés comme un outil pédagogique supplémentaire pour faciliter la compréhension située d'un contenu spécifique (Admiral *et al.*, 2011).

Encadré 21.3

Développements prometteurs des jeux sérieux numériques

Financé par le Fonds de développement de l'enseignement à distance de l'Université du Québec et par le MES, le projet de jeu sérieux sur la compétence numérique étudiante *Odyssée* consiste à créer une ressource éducative libre pour l'enseignement universitaire afin de soutenir les personnes étudiantes dans le développement de la compétence numérique selon douze dimensions interreliées présentées dans le [Cadre de référence](#).

2.1.4 Intelligence artificielle

Dans un contexte de formation en ligne, les applications de l'intelligence artificielle (IA) peuvent se montrer particulièrement utiles lors de la conception d'outils et de matériels d'apprentissage permettant de fournir une rétroaction instantanée aux étudiants, alors même qu'ils réalisent des activités d'apprentissage, tout en offrant des suggestions basées sur les consignes qui leur ont été communiquées (Kose, 2015). Ces outils peuvent également leur offrir des parcours d'apprentissage personnalisés en adaptant les programmes, le matériel et les évaluations en fonction des résultats, des besoins et des préférences de chacun (Pelletier *et al.*, 2022).

L'IA peut également être utilisée pour améliorer les expériences d'apprentissage basées sur des technologies existantes. Par exemple, l'intégration des capacités de l'IA aux technologies immersives peut contribuer à créer des environnements et des expériences plus réalistes. Les étudiants peuvent ainsi bénéficier d'interactions plus authentiques et de simulations plus réactives qui ressemblent davantage à des scénarios réels (Sharma *et al.*, 2019).

Encadré 21.4

Développements prometteurs de l'IA

Développée au Saguenay par la firme Optania, ISA (Interface de suivi académique) analyse les profils des étudiants du collégial. En analysant plusieurs données, ISA fait des recommandations aux enseignants surtout en ce qui concerne les étudiants qui sont à risque d'abandon et à risque d'échec. Au-delà de cet exemple, il faut souligner le fort intérêt que génère l'IA en éducation, notamment avec l'[OBVIA](#) (Observatoire sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique), et de l'[Association Edteq](#), pour ne nommer que ceux-ci.

2.1.5 Analyse des données d'apprentissage

Les universités sont constituées d'une grande diversité d'unités et de services ayant leurs propres systèmes et pratiques de collecte, de stockage et d'utilisation des données. Cette gestion séparée des données entraîne des inefficacités opérationnelles et ne favorise pas leur utilisation pour la prise de décisions stratégiques et les interventions pédagogiques (Pelletier *et al.*, 2022). Face à ces défis, l'analyse des données d'apprentissage (*learning analytics*) émerge comme un champ de recherche et de pratique visant à exploiter ces données de manière plus efficace. Elle se définit comme la discipline consacrée à la mesure, la collecte, le traitement et la présentation de données sur les apprenants et sur leurs contextes, dans le but de comprendre et d'optimiser l'apprentissage ainsi que les ENA dans lesquels il se déroule (Parent et Baron, 2021). Ces environnements donnent accès à des traces qui, une fois collectées, analysées et interprétées, permettent d'améliorer l'expérience d'apprentissage et l'environnement lui-même (Queiroga *et al.*, 2020).

Les résultats de l'analyse de ces données pourraient être utilisées par les équipes de soutien aux étudiants dans les universités afin d'identifier ceux qui sont à risque d'échec ou d'abandon et de guider des interventions ciblées. En plus d'informer les enseignants et les conseillers en formation sur les stratégies d'enseignement les mieux adaptées selon le contexte, ils pourraient être utilisés pour identifier les étudiants présentant de fortes probabilités de réussite afin, par exemple, d'encourager une inscription anticipée à certains cours. L'analyse prédictive peut aussi être utilisée pour mieux soutenir la pratique enseignante. Enfin, les tableaux de bord, qui combinent les données de différents outils, permettraient d'identifier les situations susceptibles de provoquer l'échec ou l'abandon et favoriseraient ainsi le soutien à la persévérance et la réussite (Herodotou *et al.*, 2020).

Encadré 21.5

Développements prometteurs de l'analyse des données d'apprentissage

Les universités québécoises sont de plus en plus intéressées par la valorisation des traces laissées par les étudiants dans leurs ENA :

1. Dans Studium, l'ENA de l'UdeM, plusieurs rapports permettent de suivre les progrès de l'étudiant (CPU-UdeM, s. d.).
2. À l'UL, l'utilisation du tableau de bord des activités d'apprentissage [monPortail](#) a le potentiel de soutenir l'autorégulation de l'apprentissage et la réussite des étudiants (Bistodeau, 2021).
3. À l'Université TÉLUQ, la plateforme *MaRéussite* (en accès restreint) permet aux étudiants d'obtenir des conseils et des ressources ciblées et optimisés en temps réel selon leur progression dans leurs cours.

2.1.6 Apprentissage adaptatif

L'apprentissage adaptatif est une approche qui consiste à construire un modèle des objectifs, des préférences et des connaissances de l'apprenant, de même qu'à l'utiliser tout au long de son interaction avec l'ENA afin d'offrir des rétroactions personnalisées ou d'adapter les contenus et l'interface à son état cognitif, métacognitif ou affectif (Taylor *et al.*, 2021). L'adaptation est réalisée en continu grâce à des algorithmes établissant des inférences à partir des actions de l'apprenant et des données collectées dans l'ENA (Psyché et Ruer, 2019). Il devient ainsi possible d'établir un diagnostic cognitif de l'apprenant, d'ajuster son profil durant sa progression dans le cours, de planifier dynamiquement les objectifs et les activités d'apprentissage, de

configurer la présentation des activités et de guider l'apprenant lors d'une activité (Woolf, 2010).

Encadré 21.6

Développements prometteurs de l'analyse de l'apprentissage adaptatif

Développée par la firme montréalaise Apprentx, membre du groupe Edgenda, l'application B12 se fonde sur les sciences cognitives, l'IA et l'analytique avancée pour proposer des programmes de post-formation personnalisés visant à renverser la courbe de l'oubli et à mettre en pratique de nouvelles connaissances. Très utilisée dans des milieux corporatifs, cette application présente aussi un grand potentiel d'utilisation dans un contexte de FAD en enseignement supérieur. Ses tableaux de données permettent de mieux répondre aux besoins des étudiants. Par l'analyse de données, B12 favorise la personnalisation en matière d'apprentissage.

L'apprentissage adaptatif est particulièrement approprié dans le cadre d'un cours en ligne ouverts et massifs, couramment nommé MOOC. Dans ce type de cours, il est possible de collecter des données massives d'apprentissage (p. ex. succès, erreurs, temps passé) provenant de nombreux apprenants, et ce, afin d'adapter le dispositif de formation aux caractéristiques de ces derniers, d'améliorer la performance et de favoriser la persévérance dans l'apprentissage (Psyché et Ruer, 2019).

2.2 Tensions socioéconomiques

Les contextes socioéconomiques et sociodémographiques dans lesquels évoluent les établissements d'enseignement supérieur imposent des pressions et des contraintes, tout en offrant des opportunités pour le déploiement de la FAD. Examinons l'influence mutuelle entre le développement de la FAD dans les universités au Québec et des enjeux sociétaux tels que le financement des universités, la demande de nouvelles compétences, l'incertitude économique et le développement durable.

2.2.1 Financement des universités

Au Québec, le financement des universités dépend principalement des effectifs étudiants, traduits en une mesure désignée sous l'acronyme EETP (étudiants en équivalence au temps plein). Pour l'année universitaire 2022-2023, les subventions de fonctionnement provenant du calcul des effectifs étudiants représentaient plus de 70 % du financement gouvernemental total (MES, 2022). En outre, les subventions provenant des missions particulières et les subventions spécifiques dépendent aussi, dans plusieurs cas, des

effectifs étudiants. La formule de financement, ainsi basée principalement sur le nombre d'étudiants, favorise les universités privilégiant la croissance des effectifs (Bouchard St-Amant *et al.*, 2022). Dans cette perspective, la FAD peut justement soutenir cette croissance, étant donné son potentiel à offrir des cours sans contraintes géographiques et offrant une certaine flexibilité temporelle. Cette assertion ne s'est jamais démentie depuis les travaux réalisés par John S. Daniel et Hilary Perraton dans les années 1980.

En outre, le modèle de financement des universités québécoises favoriserait les établissements dont les coûts de production sont plus faibles (Bouchard St-Amant *et al.*, 2022); par exemple, celles qui utilisent l'enseignement en ligne synchrone, qui peut être offert à de nombreux étudiants de manière simultanée.

2.2.2 *Demande de nouvelles compétences*

Depuis 2015, les sociétés industrialisées progressent vers une « révolution industrielle 4.0 » (Philbeck et Davis, 2018), caractérisée par l'utilisation massive de la haute technologie et de l'IA. Selon Haiss et ses collègues (2021), près de 40 % de la main-d'œuvre sera influencée de manière considérable par cette révolution. Les changements envisagés comprennent une redéfinition des tâches à accomplir, la modification des compétences requises, l'abolition de certains postes, alors que d'autres seront créés.

Malgré des déconvenues économiques dites « temporaires », les grandes entreprises du domaine des technologies de l'information, notamment les géants Google, Amazon, Apple, Meta et Microsoft, relativisent la valeur du diplôme traditionnel en tant que gage des compétences de son titulaire (Oliver, 2016). Les offres d'emploi dans ce domaine mettent davantage l'accent sur les aptitudes et les compétences réelles, souvent confirmées par des badges ou des écus de compétences que les candidats peuvent porter. Par conséquent, les universités devraient réaligner leur offre de formation afin de mieux s'adapter aux tendances de l'industrie en créant des cours et des programmes plus flexibles, axés sur le développement des compétences de la main-d'œuvre actuelle et future (Pelletier *et al.*, 2022); le contexte actuel favorisant la distance comme modalité d'apprentissage ajouterait à cette tendance.

2.2.3 Incertitude économique

Dans un contexte marqué par une inflation peu contrôlée, une pénurie aiguë de main-d'œuvre qualifiée, une crise sanitaire persistante et un risque imminent de récession dans les principales économies mondiales, les universités pourraient être confrontées à une crise majeure de sous-financement, alors que la demande de formation pour le développement de nouvelles compétences très convoitées devrait augmenter. En outre, la dynamique du marché du travail entraîne une demande d'étudiants et de diplômés dont les profils diffèrent de ceux qui fréquentaient les universités jusqu'à présent.

Ainsi, les universités devraient optimiser les processus de conception, de développement et de diffusion des cours et des programmes afin de mieux utiliser des ressources de plus en plus rares. La formation en ligne pourrait alors devenir un levier tactique, sinon stratégique, pour l'optimisation des ressources de développement pédagogique, permettant ainsi la diffusion des cours à de nombreux étudiants de manière simultanée ou différée.

2.2.4 Développement durable

Fondée sur des valeurs telles que l'équité et l'égalité d'accès à l'éducation, indépendamment des engagements professionnels ou familiaux, de la situation géographique, du genre, du statut social et économique et d'autres conditions, la FAD recèle le potentiel de devenir un catalyseur important du développement durable. Afin d'atteindre les objectifs du développement durable, les universités devraient travailler de concert à renforcer la collaboration, partager l'information, entreprendre une évaluation comparative de la qualité et échanger des approches innovantes des méthodes propres à la FAD.

Les établissements d'enseignement supérieur utilisent des matériaux et des ressources limitées pour assurer leur fonctionnement et leurs installations laissent une empreinte considérable sur l'environnement qui les entoure. Ainsi, dans une perspective de santé climatique et de durabilité environnementale, la nécessité d'adopter des pratiques durables dans tous les domaines est un incontournable (Pelletier *et al.*, 2022).

2.3 Enjeux institutionnels

Le développement de la FAD pose certains défis aux universités, notamment : la nécessité d'adapter les processus de conception et de développement des cours, l'intégration de nouveaux modèles de certification, la formation des personnels, l'assurance qualité des cours en ligne et, enfin, la compétition. Examinons-les.

2.3.1 Repenser le développement des formations

L'intégration des nouveaux développements technopédagogiques exige de voir autrement la conception pédagogique des cours. Par exemple, la comodité, approche gagnant du terrain dans la conception pédagogique des cours, permet la coexistence de l'enseignement en présentiel et de la FAD en mode synchrone et asynchrone. Si elle se présente comme une possibilité viable pour la diffusion des programmes universitaires, rendre cette stratégie réellement inclusive nécessitera de repenser tout le développement des formations en tenant compte de l'ensemble de leurs modes de diffusion. L'accomplissement de ce processus reposera sur une sensibilisation accrue des enseignants et des autres professionnels à l'expérience multispatiale que devra offrir la salle de classe (Angulo et Orellana, 2021).

2.3.2 Micro-certification numérique

Au Canada, des micro-certifications numériques (MCN) ont commencé à être offertes par des collèges (p. ex. le Bow Valley College en Alberta, par le biais de sa plateforme *Pivot-Ed*, ou le Humber College en Ontario) et par des universités (p. ex. OCAD University ou Athabasca University, par le biais de sa plateforme *PowerED*). En Ontario, eCampusOntario soutient plus de 36 programmes offerts par des universités et des collèges qui ont adopté les principes et le cadre de référence proposés par cet organisme (Bigelow *et al.*, 2022). Des programmes de MCN sont aussi offerts par des organismes délivrant des licences (p. ex. Wellness Works Canada) de même que dans le cadre de partenariats entre des établissements d'enseignement et des entreprises (p. ex. la MCN en analyse de données offerte par McMaster University et le National Institutes of Health Informatics ou la MCN en accessibilité offerte par Athabasca University et la Fondation Rick Hansen).

L'intégration des MCN aux diplômes traditionnels, grâce aux possibilités offertes par le numérique, représente une innovation intéressante. Oliver (2016) en décrit ainsi le principe : diffuser certaines unités

d'apprentissage à une fraction du prix d'un cours et octroyer une certification numérique. L'apprenant peut alors utiliser ce micro-certificat de manière indépendante pour attester des compétences acquises ou il peut le faire reconnaître comme crédit contributif à l'obtention d'un diplôme. Ceci soulève toutefois plusieurs défis importants quant à la protection des données personnelles, à la sécurité, à la protection des consommateurs, à la concurrence, à la fiscalité et à l'offre internationale de formation, de même qu'aux nouvelles formes de certification (Chakroun et Keevy, 2018). Une réponse rapide à ces défis de la part des systèmes d'éducation aura pour effet de développer une dynamique d'interaction enrichissante avec les acteurs du monde du travail. Au contraire, l'inertie ou le *statu quo* élargirait l'écart entre la demande et l'offre de compétences (WEF, 2017).

2.3.3 *Formation du corps professoral*

Dans le contexte postpandémique, alors que les universités établissent une planification à long terme de leurs offres d'enseignement à distance, hybride et comodal, les attentes à l'égard du corps professoral ont évolué au-delà de la réponse d'urgence déployée pendant la crise sanitaire. Dans la mesure où la FAD devient de plus en plus habituelle, les étudiants s'attendent à des expériences d'apprentissage mieux structurées, plus efficaces et de meilleure qualité. La formation ou le perfectionnement du corps professoral ainsi que des autres personnels deviennent de plus en plus cruciaux à mesure que les établissements investissent plus de temps et de ressources dans ces modalités d'apprentissage (Pelletier *et al.*, 2022).

2.3.4 *Qualité de la formation à distance*

La qualité de la FAD a toujours été un souci même si de nombreuses études montrent qu'il n'y a pas de différences notables entre la formation en ligne et la formation en présence (DETA, 2019). Cependant, avec la pandémie et la généralisation de la FAD dans un climat d'urgence, il faut reconnaître que la qualité de certains cours a sans doute temporairement diminué. Sur le plan institutionnel, il faut donc déterminer les facteurs contribuant à la qualité de la FAD, surtout lorsqu'elle est obligatoire. La technologie est peut-être le plus visible, mais il faut se pencher prioritairement sur les facteurs humains, et ce, autant du côté de l'enseignement que de l'apprentissage. Peut-on demander la même attention soutenue en ligne qu'en classe? Quelle est la valeur d'un diplôme obtenu à distance s'il est plus facile de tricher? Il

faudra que les institutions aident les enseignants à adapter les méthodes d'enseignement et d'évaluation à cette réalité du numérique.

2.3.5 L'inutile compétition et la collaboration entre les établissements

L'une des principales recommandations issues des travaux du groupe de travail sur l'université québécoise du futur, soit « Réussite des collaborations et des synergies interordres » (FRQ, 2021, p. 12), vise à atténuer fortement, sinon à éliminer les effets pervers (perte d'énergie, de ressources humaines et financières, de niveau de service aux populations, etc.) de la compétition interordres à l'enseignement supérieur, de même que la compétition inter-établissement à l'intérieur même de l'ordre universitaire (voir également Maltais et al., 2021). Ce n'est qu'en misant sur la collaboration, le dialogue et l'entraide que le réseau universitaire québécois pourra vraiment conserver sa pertinence et son utilité pour la société québécoise, et ce, particulièrement en FAD (Umbriaco et Papi, 2022).

Conclusion

Si l'utilisation de la FAD comme réponse d'urgence pendant la crise sanitaire a permis d'atténuer la résistance de ceux qui la percevaient comme une modalité ayant moins de valeur académique que l'enseignement dit « traditionnel », elle a également suscité de nombreux irritants chez les étudiants et les enseignants. Les premiers efforts pour outiller ces derniers se sont concentrés sur le développement de compétences dans l'utilisation d'outils technologiques, notamment des systèmes de vidéoconférence et des ENA. Le premier réflexe, naturel, a été de transposer dans l'ENA les pratiques d'enseignement en présentiel.

Cependant, force est de reconnaître que l'accompagnement des étudiants dans un contexte de FAD présente des défis particuliers. Par exemple, la capacité d'attention peut être considérablement réduite devant l'écran et les distractions peuvent également la miner. Le sentiment d'isolement peut conduire l'étudiant à l'abandon, comme cela a été constaté lors des confinements successifs. Pour faire face à ces risques, des méthodes de conception, de développement et d'enseignement spécifiques sont nécessaires. Des décideurs en poste dans les universités ont compris cette nécessité et, de ce fait, le recrutement de professionnels en technologie éducative et en FAD (conceptrices et concepteurs pédagogiques, conseillères et conseillers

pédagogiques, technopédagogues) s'est intensifié, tout comme les investissements en temps et en ressources.

La FAD représente désormais un élément important de l'offre de formation des universités, qui développent des stratégies et des visions à plus long terme pour son déploiement et son évolution sur le plan institutionnel. Il ne s'agit plus seulement une question de choix, mais d'un levier stratégique pour les établissements d'enseignement supérieur. Dans la mesure où les étudiants se familiarisent avec la FAD, leurs attentes sont plus élevées, d'où l'importance de susciter l'innovation pédagogique et d'accentuer la formation du personnel enseignant.

Il convient alors de s'interroger sur l'avenir de la FAD dans les universités québécoises. En effet, les pratiques d'enseignement à distance ont peu évolué et reposent toujours en grande partie sur des technologies traditionnelles, soit les systèmes de vidéoconférence (pour le mode synchrone) et de gestion de l'apprentissage (pour le mode asynchrone). À quoi ressemblera un cours à distance dans les années à venir? Nous avons examiné certains développements technopédagogiques déjà mis en œuvre et qui pourraient façonner la nouvelle génération de cours en ligne, comme l'hybridation et la comodalité. D'autres, comme les technologies immersives, sont l'objet d'expérimentations et semblent prometteuses.

Le projet de Campus numérique, déployé par le MES, vise à répertorier les cours et les programmes offerts en FAD au Québec afin que les étudiants puissent les repérer et accéder à la plateforme de l'établissement de leur choix. Cependant, tel que nous l'avons constaté lors de la collecte des informations ayant conduit à la préparation de ce chapitre, il est encore très ardu à l'heure actuelle d'accéder à des statistiques claires au sujet de l'offre de cours à distance dans chacune des universités du Québec et encore plus difficile de connaître le nombre de cours selon la modalité (synchrone, asynchrone, hybride ou comodale). Nous considérons que toute initiative structurante dans le domaine de la FAD au niveau provincial devrait d'abord passer par la création d'une base de données consistante portant sur les cours, les programmes et le nombre d'inscriptions.

Enfin, comme nous l'avons vu, l'évolution de la FAD dans les universités pose certains défis institutionnels sur les plans de la conception pédagogique des cours, de l'intégration de nouveaux modèles de certification comme les badges numériques, de la formation du corps professoral et de la mise en place de processus d'assurance qualité, qui apparaissent comme

autant de champs d'évolution potentiels de la FAD et, plus largement, de l'enseignement supérieur.

Références

- Admiral, W., Huizenga, J. S., Akkerman, S. et Ten Dam, G. (2011). The concept of flow in collaborative game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1185-1194. [\[consulter\]](#)
- Angulo Mendoza, G. A. et Orellana, M. L. (2021). La transformation d'un programme de doctorat interinstitutionnel : de la comodalité à la diffusion entièrement à distance. Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), *Formation à distance dans les pays émergents. Perspectives et défis* (p. 215-236) PUQ.
- Audran, J. et Papi, C. (2021). L'accompagnement en ligne dans tous ses états. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (36), n. p. [\[consulter\]](#)
- Beatty, B. (2019). *Hybrid-flexible course design*. EdTech Books. [\[consulter\]](#)
- Bêty, M.-N. et Moreau, C. (2020). Les modalités d'un dispositif de formation hybride appuyées par la recherche et favorisant le développement professionnel des enseignants du postsecondaire. Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), *État de situation sur l'hybridité de la formation à distance en contexte postsecondaire. Ce qu'en disent les recherches* (p. 49-68). Presses de l'Université du Québec.
- Bigelow, A., Booth, C., Brockerhoff-Macdonald, B. ... Zahedi, E. (2022). *eCampusOntario's Micro-credential Toolkit*. eCampusOntario. [\[consulter\]](#)
- Bistodeau, A. (2021). *L'utilisation du tableau de bord des activités d'apprentissage « Ma réussite » en formation en ligne à l'Université Laval pour soutenir l'autorégulation de l'apprentissage et la réussite* [thèse de doctorat]. Université Laval. [\[consulter\]](#)
- Bouchard St-Amant, P. -A., Vallée, L., Raymond-Brousseau, L. et Allali, M. (2022). *Démystifier la formule de financement des universités : compréhension des effets et des intérêts pour les institutions en enseignement supérieur*. Presses de l'Université du Québec.
- Calabro, M. S., Mora, A. et Moya, S. (2019). The future of 'serious games' in accounting education: A Delphi study. *Journal of Accounting Education*, 46, 43-52. [\[consulter\]](#)
- Celestini, A. (2020). Serious games in higher distance education. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 46(3). [\[consulter\]](#)
- Chakroun, B. et Keevy, J. (2018). *Digital Credentialing. Implications for the Recognition of Learning Across Borders*. UNESCO. [\[consulter\]](#)
- CLIFAD [Comité de liaison interordres en formation à distance] (2007). *Soixante ans de formation à distance au Québec*. CLIFAD. [\[consulter\]](#)

- Coulon, T., Bourdeau, S. et Petit, M.-C. (année). *Simuler un projet dans un monde virtuel : minecraft education comme plateforme collaborative et immersive* [diaporama numérique présenté dans le cadre du colloque ROC 2021, « Technologies éducatives pour l'enseignement et l'apprentissage »]. [\[consulter\]](#)
- CPU-UdeM [Centre de pédagogie universitaire de l'Université de Montréal] (s. d.). Analyse des données d'apprentissage (learning analytics). *Innovation*. [\[consulter\]](#)
- Daniel, J. (2021). La formation à distance : dix principes inspirés par son histoire. *Médiations et médiatisations*, (6), 78-84. [\[consulter\]](#)
- DETA (2019). No Significant Difference. [Site du DETA Center]. [\[consulter\]](#)
- Fauville, G., Luo, M., Queiroz, A., Bailenson, J. et Hancock, J. (2021). Zoom exhaustion & fatigue scale. *Computers in Human Behavior Reports*, 4. [\[consulter\]](#)
- FRQ [Fonds de recherche du Québec] (2021). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- FSE-UL [Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval] (2019). L'apprentissage expérientiel dans la formation à distance en psychoéducation. *Actualités*, 21 octobre. [\[consulter\]](#)
- Haiss, P., Mahlberg, B. et Michlits, D. (2021). Industry 4.0—the future of Austrian jobs. *Empirica*, 48(1), 5-36. [\[consulter\]](#)
- Hébert, M. H. et Fontaine, S. (2022). Et si les cas de plagiat et de tricherie étaient liés à la nature des activités d'évaluation? *Médiations et médiatisations*, (9), 148-151. [\[consulter\]](#)
- Heilporn, G. et Lakhal, S. (2021). Converting a graduate-level course into a HyFlex modality: What are effective engagement strategies? *International Journal of Management Education*, 19(1), n. p. [\[consulter\]](#)
- Herodotou, C., Naydenova, G., Boroowa, A., Gilmour, A. et Rienties, B. (2020). How can predictive learning analytics and motivational interventions increase student retention and enhance administrative support in distance education? *Journal of Learning Analytics*, 7(2), 72-83. [\[consulter\]](#)
- Jean, L., Giroux, J., Jean, M. et Martel, R. (1983). Des millions pour informatiser les écoles. Radio-Canada, *Le Magazine économique*, 10 décembre. [\[consulter\]](#)
- Johnson, N. (2019). *Évolution de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada : Sondage national sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne. Rapport du Québec – 2019*. Association canadienne de recherche sur la formation en ligne / Canadian Digital Learning Research Association. [\[consulter\]](#)
- Kose, U. (2015). On the intersection of artificial intelligence and distance education. Dans U. Kose et D. Koc (dir.), *Artificial Intelligence Applications in Distance Education* (p. 1-11). IGI Global. [\[consulter\]](#)
- Lafleur, F. et Samson, G. (dir.) (2020). *État de situation sur l'hybridité de la formation à distance en contexte postsecondaire. Ce qu'en disent les praticiens*. Presses de l'Université du Québec.

- Lamb, R. L., Annetta, L., Firestone, J. et Etopio, E. (2018). A meta-analysis with examination of moderators of student cognition, affect, and learning outcomes while using serious educational games, serious games, and simulations. *Computers in Human Behavior*, 80, 158-167. [\[consulter\]](#)
- Lessard, J.-P., Hilby, S., Landry, J.-F., Ho, K. et Bernier, L. (2021). *Étude du secteur québécois des technologies éducatives*. Edteq. [\[consulter\]](#)
- Loh, W. et Misselhorn, C. (2020). Augmented learning, smart glasses and knowing how. *AI & Society. Journal of Knowledge, Culture and Communication*, 35(2), 297-308. [\[consulter\]](#)
- Marmon, M. (dir.) (2018). *Enhancing Social Presence in Online Learning Environments*. IGI Global. [\[consulter\]](#)
- Maltais, É., Luckerhoff, J., Caouette, O. B. et Umbriaco, M. (2021). Bref résumé et discussion concernant le Document regroupant le Rapport des journées de délibérations et le Document de réflexion et de consultation. *Enjeux et société*, 8(2), 344-350. [\[consulter\]](#)
- MEQ [Ministère de l'Éducation du Québec] (1996). *Planifier l'intégration des NTIC à L'école. Suggestions pour l'élaboration d'un plan d'école*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- MES [Ministère de l'Enseignement supérieur] (2022). *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec - Année universitaire 2022-2023*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Noël, A. et Marissal, V. (2012, 1 mars). Une ombre au tableau blanc. *La Presse*, 1^{er} mars. [\[consulter\]](#)
- Oliver, B. (2016). *Curate, Credential and Carry Forward Digital Learning Evidence. Final Report of OLT Strategic Priority Project*. Deakin University.
- Papi, C. et Gérin-Lajoie, S. (2020). Enseigner à distance, ça ne s'improvise pas! *La Conversation*, 27 avril. [\[consulter\]](#)
- Papi, C. (2021). Fragments historiques d'une université à distance canadienne francophone : l'Université TÉLUQ – Entretien avec Michel Umbriaco. *Médiations et médiatisations*, (6), 90-96. [\[consulter\]](#)
- Papi, C., Brassard, C., Plante, P., Savard, I., Angulo Mendoza, G. A. et Gérin-Lajoie, S. (2021). Créer dans l'urgence une formation à distance de qualité pour former... à la formation à distance : tout un défi! *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 233-240. [\[consulter\]](#)
- Papi, C., Glikman, V. et Pulker, H. (2021b). Des institutions dédiées à la formation à distance : passé ou futur de l'éducation? *Médiations et médiatisations*, (6), 85-89. [\[consulter\]](#)
- Papi, C. et Sauvé, L. (dir.). (2021). *Persévérance et abandon en formation à distance. De la compréhension des facteurs d'abandon aux propositions d'actions pour soutenir l'engagement des étudiants*. Presses de l'Université du Québec.
- Parent, S. et Baron, M. (2021). Émergence des « learning analytics » en éducation : quelques défis et enjeux de l'analyse de l'apprentissage. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 47(4). [\[consulter\]](#)

- Pelletier, K., McCormack, M., Reeves ... Stine, J. (2022). *2022 EDUCAUSE Horizon Report®. Teaching and Learning Edition*. EDUCAUSE. [\[consulter\]](#)
- Philbeck, T. et Davis, N. (2018). The fourth industrial revolution: Shaping a new era. *Journal of International Affairs*, 72(1), 17-22. [\[consulter\]](#)
- Plante, P. (2014). *Pour une problématisation de la technologie en éducation. Propositions théoriques pour un espace pédagogique alternatif de la technologie* [thèse de doctorat]. Université Laval. [\[consulter\]](#)
- Plante, P. et Angulo, G. (2022). Le jeu sérieux en contexte d'apprentissage – définition, conception et utilisation. Dans P. Plante, M. Alexandre, C. Papi, A. Stockless et R. Grégoire (dir.), *ROC 2021. Actes du colloque. Solidarités numériques en éducation : une culture en émergence* (p. 179-186). REFAD, ONE, CIRTA et Université TÉLUQ. [\[consulter\]](#)
- Pomerol, J. C. (2014). *Les universités à l'heure des MOOC : analyse critique* [vidéo tirée d'une communication orale et diaporama numérique]. Colloque « Printemps UNT », Université de Lorraine, 3-4 juin. [\[consulter\]](#)
- Power, M. (2008). The emergence of a blended online learning environment. *MERLOT. Journal of online Learning and Teaching*, 4(4), 503-514. [\[consulter\]](#)
- Psyché, V. et Ruer, P. (2019). L'apprentissage adaptatif intelligent. *Le Tableau*, 8(4). [\[consulter\]](#)
- Pulker, H. et Papi, C. (2021). L'histoire d'une université à distance canadienne anglophone : l'Athabasca University – Entretien avec Nancy K. Parker. *Médiations et médiatisations*, (6), 103-111. [\[consulter\]](#)
- Queiroga, E. M., Lopes, J. L., Kappel ... Cechinel, C. (2020). A learning analytics approach to identify students at risk of dropout: A case study with a technical distance education course. *Applied Sciences*, 10(11). [\[consulter\]](#)
- Ratcliffe, S. (dir.) (2016). *Oxford Essential Quotations*, 4^e éd. Oxford University Press. [\[consulter\]](#)
- Rechsteiner, A. (2021). Du travail à domicile au home office. Musée national suisse, *Blog*, 29 octobre. [\[consulter\]](#)
- Ritzema, T. et Harris, B. (2008). The use of Second Life for distance education. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 23(6), 110-116. [\[consulter\]](#)
- Ryan, R. M. et Rigby, C. S. (2020). Motivational foundations of game-based learning. Dans J. L. Plass, R. E. Mayer et B. D. Homer (dir.), *Handbook of GameBased Learning* (p. 153-177). MIT Press.
- Sharma, R. C., Kawachi, P. et Bozkurt, A. (2019). The landscape of artificial intelligence in open, online and distance education: Promises and concerns. *Asian Journal of Distance Education*, 14(2), 1-2. [\[consulter\]](#)
- SC [Statistique Canada] (2022). Niveau de scolarité de la population âgée de 25 à 64 ans, selon le groupe d'âge et le sexe, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), Canada, provinces et territoires. *Données*. [\[consulter\]](#)
- SC (2025). Enquête sur la population active. *Liste des enquêtes en cours*. [\[consulter\]](#)

- Taylor, D. L., Yeung, M. et Bashet, A. Z. (2021). Personalized and adaptive learning. Dans J. Ryoo et K. Winkelmann (dir.) *Innovative Learning Environments in STEM Higher Education. Opportunities, Challenges, and Looking Forward* (p. 17-34). Springer.
- Umbriaco, M. et Papi, C. (2022). Analyse historique des enjeux de gouvernance dans l'institutionnalisation de la formation à distance : le cas de l'Université TÉLUQ. Dans M. Alexandre et J. Bernatchez (dir.), *La transition formation en présence-formation à distance à l'université* (p. 99-108). Presses de l'Université du Québec.
- Vaughan, N. et Power, M. (2010, 21 avril). *Blended online learning design: Shaken not stirred* [enregistrement d'une conférence et diaporama numérique]. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), n. p. [\[consulter\]](#)
- Veilleux, N., Leblanc-Pageau, R., Lévesque, C. et Vaillancourt, S. (2020). *État de la situation sur l'enseignement à distance*. Fédération étudiante collégiale du Québec. [\[consulter\]](#)
- Wang, M., Callaghan, V., Bernhardt, J., White, K. et Pena-Rios, A. (2018). Augmented reality in education and training: Pedagogical approaches and illustrative case studies. *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing*, 9, 1391-1402. [\[consulter\]](#)
- WEF [World Economic Forum] (2017). *Realizing Human Potential in the Fourth Industrial Revolution. An Agenda for Leaders to Shape the Future of Education, Gender and Work*. World Economic Forum. [\[consulter\]](#)
- Wladis, C., Conway, K. M. et Hachey, A. C. (2016). Assessing readiness for online education—Research models for identifying students at risk. *Online Learning*, 20(3), 97-109. [\[consulter\]](#)
- Woolf, B. P. (2010). Student modeling. Dans R. Nkambou, J. Bourdeau et R. Mizoguchi (dir.), *Advances in Intelligent Tutoring Systems* (p. 267-279). Springer. [\[consulter\]](#)

Gustavo Adolfo Angulo Mendoza est titulaire d'un doctorat en technologie éducative de l'Université Laval. Ses recherches portent sur les communautés d'apprentissage numériques comme soutien aux étudiants-chercheurs. Ancien enseignant en Colombie, il a réalisé plusieurs mandats en ingénierie pédagogique et en formation en ligne, notamment pour l'Université Laval, SAVIE et l'Université TÉLUQ. Membre de l'Observatoire du numérique en éducation, il s'intéresse à l'analyse des données éducatives et au numérique en enseignement. Il est également rédacteur associé de *Médiations et médiatisations*.

Cathia Papi est docteure en sciences de l'éducation et professeure titulaire à l'Université TÉLUQ. Sociologue de formation, elle s'est beaucoup intéressée aux inégalités liées au genre durant ses études et en a d'ailleurs fait le sujet de ses mémoires de licence, maîtrise et DEA. Depuis le doctorat, ses recherches se sont davantage centrées sur l'éducation. Elles portent notamment sur la formation à distance (communication, accompagnement, persévérance, évaluation) ainsi que sur le tutorat à différents ordres d'enseignement. Elle a créé et dirige la revue scientifique internationale *Médiations et médiatisations*.

Patrick Plante est professeur en formation à distance et technologie éducative à l'Université TÉLUQ et titulaire d'un doctorat en technologie éducative de l'Université Laval. Ses recherches portent sur les jeux sérieux, la ludification, le micro-apprentissage et l'analytique de données de formation. Directeur du Centre i-TEQ et co-directeur de l'Observatoire du numérique en éducation, il est affilié à plusieurs centres de recherche, dont le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante et le réseau canadien axé sur les technologies et le vieillissement AGE-WELL. Il est également responsable de la rubrique « Discussions et débats » de la revue *Médiations et médiatisations*.

Dominic Thériault est coordonnateur des statistiques et des indicateurs de gestion au ministère de l'Enseignement supérieur du Québec. Il travaille à la coordination des productions statistiques et du développement des indicateurs de cheminement scolaire, ce qui lui a permis de développer une expertise dans l'analyse comparative des données et le suivi longitudinal des indicateurs de réussite et de persévérance.

Michel Umbriaco est un des fondateurs de l'Université TÉLUQ et il y est professeur émérite. En 2011, il a reçu le Prix spécial de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, pour sa contribution exceptionnelle au financement universitaire. En 2022, il a été admis au Cercle d'excellence du Réseau de l'Université du Québec, saluant l'ensemble de sa carrière. La même année, le Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur a également créé le Prix Michel Umbriaco en vue de souligner l'engagement des membres de la communauté étudiante. En 2023, il est devenu membre distingué de l'Ordre de l'excellence en éducation du Québec. Depuis 1971, il a toujours soutenu la démocratisation et l'accessibilité en vue de répondre aux besoins évolutifs de la société. Reconnu comme chercheur québécois en enseignement supérieur, il explore de manière inter-reliée les thèmes de la gouvernance universitaire, du financement, du travail professoral et de la formation à distance sous l'angle des transformations sociales.

Béland, S., Michelot, F., Hébert, M.-H. et Lafortune, S. (2025). L'évaluation des apprentissages à l'université. Quelques défis contemporains. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 599-620). Les Publications du LIRES.

Chapitre 22

L'évaluation des apprentissages à l'université

Quelques défis contemporains

Sébastien Béland, Université de Montréal

Florent Michelot, Université Concordia

Marie-Hélène Hébert, Université TÉLUQ

Stéphanie Lafortune, Université McGill

Résumé

Des besoins exprimés par la nouvelle génération d'étudiants aux conséquences de la pandémie, en passant par la place grandissante du numérique ou encore la discussion croissante autour des méthodes de notation pratiquées dans certains programmes d'études, de nombreux sujets affectent la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages à l'université. Il est aujourd'hui important de se pencher sur certains enjeux émergents afin de faire face aux défis présents et à venir. L'exercice dont fait état ce chapitre a été réalisé en tenant compte de quelques thèmes d'intérêt qui se nourrissent mutuellement, dont l'intégrité académique, l'évaluation en contexte numérique et la méthode de notation. Les réflexions qui en émanent se structurent en trois parties distinctes, qui traiteront successivement des perspectives des étudiants, de celles des enseignants et, enfin, de celles des administrateurs universitaires.

Mots clés

besoins des étudiants, des enseignants et des administrateurs universitaires; enjeux et défis émergents en évaluation des apprentissages; évaluation numérique; intégrité académique; méthodes de notation

Abstract

From the emerging needs of the new generation of students to the consequences of the pandemic, including the increasing prominence of digital tools, and the growing debate surrounding grading methods practiced in certain academic programs, many subjects impact the implementation of learning assessment in universities. It is now crucial to address certain evolving issues to confront current and future challenges. The analysis presented in this chapter considers several interconnected themes of interest, including academic integrity, digital assessment, and grading methodologies. The resulting reflections are structured into three distinct sections, respectively addressing the perspectives of students, faculty, and university administrators.

Keywords

academic integrity; emerging issues and challenges in learning evaluation; needs of students, teachers and university administrators; numerical assessment; scoring methods

Si les écrits brossant le portrait de l'évaluation des apprentissages en contexte universitaire sont nombreux (p. ex. Fave-Bonnet, 2010; Leroux, 2015; Middaugh, 2010 et Romainville *et al.*, 2013), le contexte a passablement changé dans les dernières années en raison, d'une part, de la transition vers un enseignement supérieur intégrant davantage le numérique et, d'autre part, de la diversification des profils présents dans la population étudiante.

La pandémie a eu un effet disruptif sur l'ensemble du système éducatif et singulièrement sur les évaluations. Du jour au lendemain, les cours ont été transférés en ligne en tout ou en partie, selon divers modes de e-formation : synchrone, comodal ou hybride. Les modes de passation des évaluations ont dû être adaptés, révisés ou transformés en profondeur pour s'accorder au contexte de la e-formation, posant ainsi des défis nombreux

(confidentialité, intégrité académique, etc.). La pandémie n'est toutefois responsable à elle seule de ces bouleversements; elle n'a fait qu'accélérer une transition vers une éducation de plus en plus « numérique ».

À ces changements s'ajoutent des changements humains. Lukianoff et Haidt (2018) déclarent en effet avant même la période pandémique qu'une génération d'étudiants est entrée à l'université en exprimant des besoins nouveaux. Parallèlement, les demandes d'accommodements visant à permettre l'accès aux études universitaires aux étudiants en situation de handicap (ESH) ont augmenté. En France, par exemple, elles ont quintuplé entre 2005 et 2020 (MESRI, 2021). Chaudoye et ses collègues (2019) expliquent d'ailleurs que ces derniers vivent de nombreux défis qui complexifient leur intégration. À la lumière de ces changements, l'évaluation des apprentissages doit être repensée pour s'adapter aux besoins des nouvelles et futures cohortes d'étudiants¹.

Seront ici discutés quelques enjeux interreliés, jugés importants en évaluation : l'impact des technologies de l'information, l'importance de repenser la différenciation de l'évaluation et les défis posés par l'intégrité académique. Pour ce faire, les arguments seront articulés selon les perspectives des principaux acteurs de l'éducation postsecondaire. Quoique, par nature, les enjeux concernant les différents acteurs soient imbriqués, ils seront traités successivement selon qu'ils touchent en priorité aux étudiants, aux enseignants et, enfin, aux administrateurs.

1 Perspectives étudiantes

1.1 La « numérisation » accrue de l'évaluation : un point tournant

Les logiciels de surveillance ne sont qu'un exemple des changements apportés par l'évaluation en ligne, qui semble par ailleurs s'être durablement implantée. Il en ressort que la performance des étudiants aux examens en ligne et traditionnels ne présente pas de différence significative (Butler-

¹ On notera que ce chapitre s'ancre dans le point de vue de ses auteurs, car il relève de réflexions qui ont émergé de leur propre expérience d'enseignement et de recherche, ainsi que de nombreuses discussions qu'ils ont eues dans le cadre de leur travail. Il ne prétend donc pas être généralisable. Nous partageons ainsi la posture d'autres auteurs (Dauphinee et al., 2019; Khine, 2020 et Valsiner, 2012) qui ont embrassé la réflexion subjective afin de guider des pistes de recherche et de réflexion à examiner. En outre, le contenu de ce chapitre, dynamique, invite l'expression des points de vue des lecteurs. Aussi, afin d'approfondir et de nuancer notre réflexion, n'hésitez pas à nous contacter à l'adresse sebastien.beland@umontreal.ca.

Henderson et Crawford, 2020). En outre, ils seraient plutôt favorables aux évaluations en ligne, notamment en raison de la rapidité avec laquelle ils peuvent être complétées et de l'édition facilitée des réponses. En outre, l'évaluation en ligne paraît aux étudiants moins chronophage et la notation, plus fiable (Shraim, 2019).

Rappelons que la question de l'engagement et de l'autorégulation des étudiants est importante dans le contexte de la formation à distance ou en ligne (Poellhuber et Michelot, 2019). En raison du développement rapide du champ de l'analyse de l'apprentissage, le développement de tableaux de bord numériques est parfois mis en l'avant en raison du rôle qu'ils peuvent jouer dans le soutien à l'apprentissage et à l'enseignement, notamment en ce qui a trait à l'anticipation de la réussite des apprenants. Pour ces derniers, ces dispositifs permettraient en effet de répondre aux défis posés par l'autonomie et l'autorégulation (Cosnefroy, 2012) : en leur procurant les diverses rétroactions requises à même leur environnement numérique d'apprentissage (ENA; p. ex. Moodle, Open edX, etc.), ils seraient alors en mesure de mieux s'ajuster. Les tableaux de bord pourraient aussi fournir des indices utiles sur des comportements qui peuvent laisser entrevoir un décrochage ou une potentielle situation d'échec. En revanche, leurs effets tardent à répondre aux attentes. Bistodeau (2021) a étudié l'usage du tableau de bord interactif implanté à l'Université Laval : il en ressort une faible utilisation, par ailleurs limitée aux nouveaux étudiants. Si les usagers reconnaissent que l'outil soutient bel et bien leur autorégulation, la recherche n'a pas réussi à établir un lien entre son utilisation et la réussite. En outre, divers enjeux éthiques se posent (Williamson et Kizilcec, 2022). Avant l'avènement des tableaux de bord interactifs, des dispositifs permettaient déjà de fournir un accompagnement semi-automatisé aux étudiants. La plateforme Brightspace, notamment, permet de générer des entrées personnalisées, actionnées dès lors que telle ou telle condition ou combinaison de conditions sont remplies par le biais d'une fonctionnalité nommée « agent intelligent ». Il est ainsi possible de relancer un étudiant qui n'aurait pas encore consulté les consignes deux semaines avant la remise d'un travail, ou encore un autre qui n'aurait pas complété les évaluations formatives signalant la complétion d'un objectif d'apprentissage à l'approche d'un examen.

Toutefois, la « numérisation » des évaluations semble avoir suscité des inquiétudes quant à une recrudescence de la tricherie. Alors que les technologies numériques offrent de nouvelles opportunités d'accès à l'information, elles posent également des défis en termes d'intégrité académique.

1.2 La tentation de la tricherie et du plagiat

Il serait naïf de croire que la tricherie, le plagiat et les différentes formes d'atteinte à l'intégrité académique sont marginaux, surtout depuis l'arrivée des robots conversationnels (p. ex. ChatGPT et Copilot). Fontaine et ses collègues (2020) ont rapporté que, parmi un échantillon de 573 futurs enseignants québécois, 15,21 % se sont dit d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « Il m'est arrivé de tricher dans mon parcours universitaire. » Ailleurs qu'au Québec, on relève des fréquences plus élevées. Par exemple, en 2020, l'International Center for Academic Integrity mentionnait que plus de 60 % des universitaires ont admis avoir commis une forme ou un autre de tricherie. Dans une étude conduite cette même année, des chercheurs de ce centre ont montré que 29,3 % des personnes interrogées auraient triché à un examen et 13,8 % auraient plagié pour un travail. En général, le manque de temps, un faible intérêt pour la tâche à effectuer ou encore l'absence de motivation sont les causes évoquées pour justifier le plagiat (Simonnot, 2014).

Pour nombre d'étudiants, la distanciation occasionnée par la pandémie fut l'occasion d'expérimenter pour une première fois l'évaluation en ligne. Depuis plusieurs années, cependant, le numérique avait déjà été introduit dans l'évaluation des apprentissages à divers degrés, par exemple au sein d'ENA. Quant aux examens en ligne, des écrits antérieurs à la pandémie et portant sur le plagiat montraient déjà qu'une majorité d'étudiants estimaient que tricher y est plus simple que lors d'un examen traditionnel (King *et al.*, 2009). Lorsque des évaluations se déroulent dans des circonstances moins contrôlées, les étudiants peuvent en effet recourir à divers matériels ou outils d'ordinaire interdits (p. ex. une calculatrice, un logiciel de traduction, des notes de cours, etc.).

Afin de contrecarrer la tentation de plagiat, d'autres voies que l'examen surveillé traditionnel, simplement transposé à distance et en ligne, mériteraient d'être étudiées. Par exemple, Arifuddin et ses collègues (2021) identifient plusieurs formes d'évaluation alternative pouvant être mises en œuvre en ligne autant de façon formative que sommative :

- les évaluations cognitives, qui portent sur des habiletés de pensée de hauts niveaux, des attitudes, ainsi que des aptitudes de communication, et qui peuvent être réalisées à l'appui de cartes conceptuelles;
- les évaluations de performance, qui portent sur la capacité à appliquer des connaissances, des habiletés et des évaluations en contexte réel, par exemple grâce à des présentations ou à des travaux sur le terrain;
- les portfolios;
- les écrits ou des journaux de bord;
- enfin, les autoévaluations ou les évaluations par les pairs.

Par leur nature même, ces formes d'évaluation limitent la pertinence du plagiat, car elles impliquent des réponses personnalisées plutôt que des réponses uniformes. Par ailleurs, les tâches personnalisées et uniques, les évaluations orales ou encore les réflexions sur des pratiques semblent susciter moins d'intérêt à plagier que d'autres formes d'évaluations (Bretag *et al.*, 2019).

Il n'est toutefois pas toujours possible d'emprunter de telles avenues, particulièrement dans le cas d'évaluations dites « à enjeux élevés ». En effet, dans certaines disciplines, les examens revêtent une valeur certificative importante, c'est pourquoi la formule traditionnelle y est toujours privilégiée. À la suite d'une étude menée en formation médicale, Andreou *et al.* (2021) suggèrent que la surveillance à distance est viable dans le cas d'examens de cette nature. En revanche, les étudiants confrontés à ce genre d'évaluation rapportent de l'anxiété; ils craignent par ailleurs que les logiciels de surveillance rapportent des comportements frauduleux de façon erronée.

De telles préoccupations, associées à la santé psychologique des étudiants, méritent d'être davantage étudiées. Si le contexte d'évaluation a passablement évolué au fil des dernières années, tant sur le plan des stratégies que des technologies auxquelles les étudiants sont confrontés, la population étudiante aussi a changé et, par le fait même, la perception que l'on s'en fait a évolué.

1.3 Les défis posés par la santé psychologique

Les récentes générations d'étudiants semblent exprimer une détresse psychologique qui n'est peut-être pas nouvelle; en effet, elle a pu être mésestimée ou on ne l'a pas suffisamment entendue et écoutée jusqu'à maintenant. Ainsi, la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal (2016) rapportait que 22 % de ses membres ont déclaré vivre des symptômes dépressifs suffisamment sévères pour bénéficier d'un

soutien médical ou psychologique. Un phénomène similaire a aussi été observé aux États-Unis par Lukianoff et Haidt (2018). Cette détresse psychologique peut être engendrée ou exacerbée par une pression académique excessive, ce qui présente évidemment des implications pour l'évaluation des apprentissages. En effet, lorsque l'anxiété de performance pèse lourdement sur les étudiants et que les enjeux liés aux résultats d'évaluation sont importants, certains peuvent être tentés de recourir à des pratiques frauduleuses. D'ailleurs, selon Bretag et ses collègues (2019), les tâches à forte pondération comptent parmi les types d'évaluation pour lesquels la tricherie contractuelle, c'est-à-dire celle à laquelle un étudiant s'adonne en externalisant son travail ou en le sous-traitant, est la plus probable.

On peut supposer que la pandémie et les bouleversements qui en ont résulté sur le plan éducatif ont sans doute accru une détresse psychologique latente et qu'ils ont du même coup alimenté la tentation de plagiat. Béland et ses collègues (2020) proposent une hypothèse qui mériterait d'être étudiée empiriquement pour expliquer ce phénomène : cette situation exceptionnelle a créé de l'incertitude, augmenté l'anxiété des étudiants et, ainsi, modifié la perception et la valeur du plagiat.

Les effets des atteintes à la santé psychologique sur la réussite sont sans doute dommageables. On observe en effet que les résultats aux examens tendent à baisser lorsque le niveau d'anxiété est élevé, ce qui est particulièrement le cas pour les étudiants dans un contexte de surveillance en ligne, ce phénomène ayant été observé avant même la pandémie (Woldeab et Brothen, 2019). De plus récentes études, menées cette fois en contexte de pandémie, ont rapporté des effets similaires de la surveillance en ligne sur l'anxiété, sans pour autant que cette surveillance ne présente d'effet dissuasif sur la tentation de tricher (Conijn *et al.*, 2022; Woldeab et Brothen, 2021). Tout en accroissant l'anxiété des apprenants, la surveillance en ligne ne semble donc pas présenter l'effet escompté sur le respect de l'intégrité académique.

Ces propos sur l'anxiété se manifestant dans le cadre d'examens impliquant des technologies numériques méritent néanmoins d'être nuancés. Dans une revue systématique des écrits, Butler-Henderson et Crawford (2020) notent en effet que la plupart des études sont menées lors de l'implantation des dispositifs. En d'autres termes, on peut supposer que les examens en ligne ne sont pas forcément intrinsèquement anxiogènes. Ainsi, l'anxiété observée serait le produit de la transition vers un nouveau contexte

d'évaluation et de l'effort d'adaptation aux nouvelles technologies, plutôt que de la surveillance en tant que telle. Découvrir de nouveaux cadres d'évaluation (p. ex. les ENA ou les plateformes de vidéoconférence) ou de nouveaux types de question rendus possibles par les technologies (p. ex. le glisser-déposer) peut en soi représenter une source légitime d'anxiété.

Si des potentialités non négligeables sont ouvertes dans le domaine de l'évaluation des apprentissages du fait du recours au numérique, la question de la santé psychologique des étudiants ne saurait être négligée. En outre, des problèmes éthiques se posent.

1.4 Quelques préoccupations éthiques au sujet de la « numérisation »

Le fait que les évaluations soient de plus en plus souvent réalisées par le biais de plateformes numériques, dont certaines appartiennent à des organisations à but lucratif, pose également de nouvelles questions sur le plan éthique. En effet, si certains établissements choisissent de développer leurs propres infrastructures en utilisant des logiciels libres, d'autres se tournent au contraire vers des solutions clé en main ou externalisent la gestion des infrastructures. En premier lieu, il convient de s'interroger sur la propriété des données d'évaluation ou sur les bénéfices qu'il serait possible d'en tirer. À notre avis, étant donné qu'elles sont le produit de leur travail intellectuel, les étudiants devraient bénéficier d'un certain droit de regard (possiblement relié à un droit d'auteur) sur la manière dont ces données sont générées, manipulées, utilisées et conservées. En deuxième lieu, les évaluations réalisées à l'appui de diverses technologies (p. ex. la lecture de questions à haute voix), bien qu'elles présentent le potentiel de réduire les inégalités, peuvent aussi les exacerber. Par exemple, les algorithmes de rétroaction automatique dérivés de données antérieures peuvent désavantager certains groupes d'individus, tels que ceux qui ne peuvent pas avoir accès à une connexion Internet stable, ce qui peut influencer leur capacité à performer aux évaluations numériques de manière équitable.

Ces dernières peuvent en outre laisser des traces plus ou moins permanentes. Lorsqu'on demande aux étudiants de créer des sites, de contribuer à des portfolios numériques ou encore de téléverser des vidéos sur YouTube à des fins d'évaluation, il faut être conscient du fait que leurs futurs employeurs, par exemple, pourront accéder à ces travaux et y poser un œil plus ou moins bienveillant. Il y a donc lieu de questionner la pérennité des

productions des étudiants : quel degré de contrôle peuvent-ils conserver sur ces dernières durant leur formation et au-delà?

Ces enjeux entourant l'évaluation en ligne et les défis posés par l'autonomie et l'autorégulation des étudiants en situation d'apprentissage en ligne nécessitent une réflexion approfondie. De fait, il est essentiel d'explorer des solutions innovantes permettant d'évaluer les étudiants de manière équitable tout en soutenant leur bien-être psychologique. Les enseignants ont un rôle crucial à jouer dans la conception et la mise en œuvre d'évaluations en ligne qui favorisent l'apprentissage authentique et l'évaluation des compétences essentielles.

2 Perspectives enseignantes

2.1 L'intégrité académique : un défi constant

Parce qu'il en va de la crédibilité et de la reconnaissance des diplômes décernés, l'un des plus grands défis posés par l'évaluation des apprentissages qui guettent les enseignants consiste à s'assurer que les notes apparaissant au relevé des étudiants et les résultats issus des activités d'évaluation soient bel et bien représentatifs de leur niveau de connaissances et de compétences. Or, la validité et la qualité du jugement de l'enseignant peuvent se voir compromises par des manquements à l'intégrité académique. Il s'agit d'un défi auquel tous les établissements d'enseignement supérieur font face, dans la mesure où la course aux « bonnes notes » sert les intérêts à court terme des étudiants, et ce, à bien des égards, qu'il s'agisse de réussir un cours, d'obtenir un diplôme – voire un emploi – ou d'être admis dans un programme d'études contingenté.

Les phénomènes de plagiat et de tricherie, largement documentés par les écrits scientifiques (entre autres par Christensen Hughes et McCabe, 2006) et rapportés par les médias (Poiré, 2020; Radio-Canada, 2020) sont historiquement ancrés dans la culture universitaire. Il existe toutefois pour les enseignants des manières de limiter les gestes des étudiants qui vont à l'encontre du respect de l'intégrité académique.

L'une d'elles, parmi les plus souvent mentionnées dans ces écrits, consiste à faire connaître aux étudiants en quoi consistent la tricherie et, surtout, le plagiat. Comment bien citer ses sources? Comment bien paraphraser? En prenant le temps de répondre à ces questions, l'enseignant met en place de bonnes pratiques. Parallèlement, nommer et décrire les

sanctions possibles dans le plan de cours ou lors d'une discussion contribue à faire prendre conscience des conséquences possibles des gestes répréhensibles sur le plan du respect de l'intégrité académique. Ces sanctions, souvent imposées à l'intérieur même de l'université et balisées par une politique, prennent habituellement plusieurs formes, selon l'ampleur et la récurrence observée : avertissement, reprise d'une activité d'évaluation, échec à cette dernière ou au cours, suspension ou expulsion du programme. En plus des pratiques préventives décrites plus haut, certains enseignants n'hésitent pas à faire signer par les étudiants un code d'honneur stipulant qu'ils s'engagent à ne pas commettre de tels gestes.

Du point de vue des activités d'évaluation, il est reconnu que celles qui consistent à faire réaliser par les apprenants des tâches authentiques – qui diffèrent fortement des traditionnelles questions de type « vrai ou faux », des questions à choix multiples ou à réponses courtes – contribue à réduire les cas de fraude académique. Wiggins (1993) et d'autres auteurs par la suite (Louis, 2004; Duval et Pagé, 2013; Leroux *et al.*, 2015) attribuent différentes caractéristiques aux tâches authentiques :

- s'apparenter aux tâches réalisées au quotidien ou dans un cadre professionnel;
- inciter à produire une réponse ou une solution élaborée et personnelle;
- s'apprécier au moyen d'un nombre plus ou moins grand de critères d'évaluation.

À titre d'exemple, dans un cours de sciences, on pourrait inviter les étudiants à réaliser un projet en collaboration avec une entreprise de la région, ce qui représente une tâche authentique, plutôt que de les astreindre à passer un examen comptant 50 questions à choix multiples et/ou à réponses courtes sur la même thématique.

Pour conclure, l'avènement des robots conversationnels compliquera le travail d'évaluation des enseignants. Par exemple, King (2023) a demandé à ChatGPT comment les étudiants pourraient l'utiliser pour tricher. Voici sa réponse :

Les étudiants pourraient potentiellement utiliser ChatGPT afin de tricher sur leurs travaux de rédaction en donnant à l'agent conversationnel des messages et des questions spécifiques, puis en recopiant les réponses générées dans leurs propres travaux. Cela leur permettrait de produire facilement des dissertations sans avoir à fournir les efforts et les recherches nécessaires à la rédaction d'un contenu original. Toutefois, cette façon de faire est tout à fait contraire à l'éthique et peut avoir de graves conséquences si elle est mise au jour, notamment des échecs aux examens et des sanctions académiques. Il est important que les étudiants comprennent l'importance de l'intégrité académique et évitent

d'utiliser ChatGPT ou toute autre technologie pour tricher dans leurs travaux (p. 1; trad. libre).

Les enseignants doivent aujourd'hui tenir compte de cette nouvelle occasion de plagiat. Ils leur revient donc d'élaborer des évaluations dont la complétion ne serait pas facilitée par les robots conversationnels, tels que des examens oraux, des cartes conceptuelles manuscrites, des examens collaboratifs en mode synchrone, etc.

2.2 Évaluer dans le monde numérique

Les enseignants ont rapidement réalisé que tous les étudiants n'ont pas accès à des ressources optimales et susceptibles de favoriser le développement et l'évaluation de leurs compétences académiques, situation qui pose d'importants problèmes d'équité (Williamson *et al.*, 2020). En effet, si l'on a pu croire que la « fracture numérique » avait été résorbée par la massification de l'utilisation des TIC dans les foyers, l'accès au numérique demeure insuffisant, et ce, tant sur le plan matériel que sur celui de la littératie ou de la compétence numériques.

Les évaluations ayant été ponctuellement interrompues au cours de la période pandémique en raison des confinements, les enseignants ont dû repenser leurs approches et développer des moyens de mesurer de manière adéquate les connaissances et les compétences des étudiants. Leroux et Nolla (2022) ont recensé des pratiques évaluatives mobilisées par des enseignants et impliquant les technologies numériques dans l'enseignement collégial au Québec. Bien que cette recherche portant sur le cas des établissements collégiaux soit difficilement généralisable, elle offre un regard actuel sur les pratiques enseignantes non limité à la seule question du distanciel, en plus de se pencher sur un ensemble d'établissements qui ouvrent la voie à l'université. En effet, les auteurs s'y intéressent à l'ensemble des pratiques enseignantes selon que le recours au numérique en permet le remplacement, l'amplification ou la transformation². La distanciation se serait en effet accompagnée d'une adoption des ENA, qui permettent notamment d'apporter aux étudiants une rétroaction de façon aisée et rapide – voire instantanée –, d'obtenir des statistiques, d'enrichir les évaluations et de les réutiliser facilement (Senel et Senel, 2021).

² Ils évoquent ainsi le modèle d'acceptation des technologies RAT, qui présente différents niveaux d'intégration des outils technologiques – soit Remplacer, Amplifier et Transformer – et de leur usage. Voir notamment Hughes et ses collègues (2006).

Les stratégies mobilisées comprennent notamment la correction automatisée des évaluations; le gain de temps offert permet alors d'intégrer au cours un nombre plus élevé d'évaluations formatives et de gagner du temps de correction au profit de la rétroaction plus personnelle. Par ailleurs, cette dernière peut être médiatisée : non seulement les copies peuvent être annotées numériquement, mais il est aussi possible de les assortir de commentaires audio ou vidéo. La revue des écrits réalisée par Bahula et Kay (2020) semble confirmer le point de vue plutôt positif des étudiants à l'égard de la rétroaction vidéo : ils la considèrent plus détaillée, claire, riche et à même de renforcer le sentiment de présence sociale.

On notera aussi l'arrimage grandissant de logiciels de détection du plagiat, notamment des logiciels de comparaison de texte qui, tel *Turnitin*, indiquent en général le taux de proximité entre le texte fourni par l'étudiant et des sources existantes. Ils peuvent aussi être utilisés à des fins d'enseignement et d'apprentissage afin de favoriser la réussite des étudiants; en revanche, leur efficacité pour réduire le plagiat, et non seulement le détecter, ne serait pas avérée (Hayden *et al.*, 2021).

Le recours aux grilles d'évaluation critériées, c'est-à-dire élaborées sur la base d'un ensemble de critères prédéfinis, peut être utile. Celles-ci peuvent prendre diverses formes (échelle descriptive, grille d'observation, liste de vérification, etc.) et s'adapter aux apprentissages à observer. Les ENA offrent aujourd'hui des modules de correction qui permettent de sélectionner aisément le critère requis et de calculer le score de l'étudiant. Ces grilles sont facilement montables, adaptables, partageables et réemployables, tout en permettant à l'étudiant de prendre connaissance des objets de l'évaluation. Leroux et Nolla (2022) notent, en outre, que le recours au numérique permet de mobiliser un plus large éventail d'évaluations³. En ce qui a trait spécifiquement aux modalités (portfolio, évaluation par les pairs, etc.), les évaluations numériques ont considérablement élargi ou facilité la mise en œuvre d'activités qui sortent de l'ordinaire.

Cependant, dans les faits, la pratique demeure plus traditionnelle. En effet, les ENA peuvent imposer des contraintes implicites au corps enseignant sur le plan des types d'évaluation, souvent moins variés, et de l'innovation. Par exemple, il est plus simple de générer des questionnaires à choix

³ Le rapport *Assessment in a Digital Age* (Oldfield *et al.*, 2012), par exemple, dresse la liste de plusieurs ressources.

multiples qui seront corrigés automatiquement que de mettre en œuvre des travaux d'équipe. Les questionnaires de type quiz et les ateliers réalisés dans Moodle sont d'ailleurs les fonctionnalités qui suscitent le plus d'intérêt dans la recherche (Gamage *et al.*, 2022). L'un des avantages des questionnaires en ligne est la possibilité de bâtir des banques de questions qui sont à la fois choisies et ordonnées aléatoirement; cette stratégie, bien connue des enseignants, est mobilisée pour lutter contre la tricherie. Il convient toutefois de disposer d'un nombre suffisamment important de questions en jouant, par exemple, sur les valeurs numériques (Klijn *et al.*, 2020). La combinaison de plusieurs méthodes d'évaluation (p. ex. le dépôt d'un mémoire suivi d'une présentation en ligne) permettrait également à l'évaluateur de s'assurer que le travail soumis est bien celui de l'étudiant (Guangul *et al.*, 2020).

2.3 Différencier les évaluations pour des raisons de justice et d'équité

On notera que cet éventail de types d'évaluation concourt par ailleurs activement à l'atteinte des objectifs d'accommodements, dont celui de l'évaluation inclusive, c'est-à-dire d'une évaluation fondée sur « la conception et l'utilisation de méthodes et de pratiques [...] justes et efficaces qui permettent à tous les étudiants de démontrer tout leur potentiel à travers ce qu'ils savent, comprennent et peuvent faire » (Hockings, 2010). Sans s'y limiter, l'évaluation inclusive permet de répondre aux défis posés par la diversification de la population étudiante (par exemple la population étudiante salariée ou celle en situation de handicap, ESH⁴). Selon les objectifs d'apprentissage évalués par l'enseignant, celui-ci pourra ainsi suggérer aux étudiants une diversité de productions à réaliser (vidéo, travail écrit, etc.). La médiatisation offerte par les évaluations numériques permet d'offrir des consignes sous diverses formes (capsules, arbres décisionnels, etc.) afin de clarifier les attentes. Elle offre en outre la possibilité d'améliorer la communication et la collaboration dans le cadre de l'évaluation. Par exemple, dans l'ENA Moodle, assez largement répandu en enseignement supérieur, les fonctionnalités « Forum » et « Atelier » permettent de réaliser des évaluations par les pairs. Toutefois, ce type d'évaluation est souvent associé à une surcharge de travail du fait que,

⁴ Rappelons que la part d'ESH est en nette augmentation. Entre les années académiques 2016-2017 et 2020-2021, la proportion d'ESH dans l'ensemble de la population étudiante des établissements universitaires québécois est passée de 3,73 % à 5,59 % (AQICESH, s. d.).

non accompagnés par l'enseignant, les étudiants risquent de la percevoir comme « injuste et non professionnelle » (Gamage *et al.*, 2022).

Avec l'augmentation des ESH dans les établissements universitaires, un troisième enjeu attirera l'attention dans les prochaines années : la différenciation de l'évaluation des apprentissages, qui se définit comme l'« action d'utiliser divers moyens ou stratégies évaluatives en fonction des caractéristiques ou besoins d'un ou de plusieurs [étudiants], à des fins de reconnaissance ou d'aide à l'apprentissage d'un contenu de formation » (Cadieux, 2013, p. 86). Dans la documentation ministérielle québécoise, on en reconnaît trois formes (MEQ, 2021) :

- la flexibilité pédagogique;
- la mesure d'adaptation;
- la modification des attentes face à certains apprenants en raison d'un handicap, de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

Dans sa forme la plus simple, la flexibilité vise à offrir aux apprenants une part de choix et de contrôle dans la réalisation des activités d'évaluation qui serviront à faire montre de leur niveau de connaissances ou de compétences. Elle peut consister à laisser le choix du thème à exploiter dans un travail écrit ou encore à faire choisir la manière de faire la preuve de leurs apprentissages pour une partie de matière (p. ex. un exposé oral, un travail écrit, une page Web, etc.). Qui plus est, pour certains étudiants à statut particulier, cette différenciation de l'évaluation peut prendre la forme de mesures telles l'utilisation d'un logiciel d'aide à la rédaction, l'écoute des consignes de l'activité d'évaluation sur support électronique ou encore l'augmentation de la durée accordée à sa réalisation.

Un premier défi se pose toutefois dans la mise en place de la différenciation de l'évaluation : accepter de s'éloigner de l'évaluation traditionnelle, qui a longtemps consisté en une série d'activités communes et unificatrices pour tous les apprenants. La grande taille des groupes, qui incite souvent à la passation d'activités d'évaluation se corrigeant rapidement, constitue un deuxième défi (CSE, 2018). On gardera alors à l'esprit le lourd travail d'adaptation qui incombe aux enseignants en amont des activités d'évaluation en fonction des caractéristiques ou des besoins des apprenants, travail qui peut nécessiter une formation à l'évaluation des apprentissages, voire à la différenciation de l'évaluation. À cet égard, une telle formation pourrait être offerte par des conseillers pédagogiques ou encore par le centre de pédagogie de l'université.

Enfin, on ne peut passer sous silence l'important et essentiel travail de collaboration qui doit s'opérer entre le personnel enseignant et le service de l'université en charge de lui faire connaître les mesures de différenciation auxquelles ont droit certains ESH, de même que certains étudiants apprenants handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

3 Perspectives administratives

3.1 Repenser le rapport des institutions à la notation traditionnelle

Un premier défi de taille pour les divers niveaux d'administrateurs concerne le mouvement de remise en question de l'utilisation de la notation traditionnelle, qui présente des impacts administratifs importants. Par exemple, dans les facultés de médecine québécoises, le système de notation est passé de la note littérale (A+, A, A-, B+...) à une mention de succès ou d'échec. À propos de cette dernière, Rohe et ses collègues (2006) montrent qu'elle diminue le stress et favorise la cohésion au sein de la cohorte étudiante, alors que White et Fanton (2010) signalent qu'elle réduit la compétition et augmente la collaboration. Avant Spring et ses collègues (2011), ils ont montré que le bien-être déclaré des étudiants est plus grand lorsque ce type de notation est employé et qu'il n'affecte pas les objectifs de performance. Évidemment, ce type d'entrée au relevé de notes apporte son lot de critiques (Lewis *et al.*, 2011), mais son adoption par des facultés de médecine a retenu l'attention de nombreux administrateurs d'autres programmes d'études.

3.2 Réfléchir aux défis posés par l'intégrité académique

Un autre défi auquel font face les administrateurs touche la question de l'intégrité académique. Béland et ses collègues (2020) posent d'ailleurs l'hypothèse que la perception de la valeur du plagiat a changé durant la pandémie, ce dont les administrateurs auraient conscience. En revanche, d'aucuns (dont Anosova et Gavrilova, 2021) considèrent qu'organiser régulièrement des séances de formation pour développer le sens des responsabilités des étudiants devient crucial.

Les universités expriment elles aussi des préoccupations quant à la crédibilité des notes et des diplômes qu'elles décernent année après année aux cohortes d'étudiants qui s'y succèdent. Si les enseignants sont concernés au premier chef par les phénomènes de plagiat et de tricherie parce qu'ils sont les premiers responsables de l'évaluation des apprentissages, les

établissements ont eux aussi leur part de responsabilité pour garantir que les résultats des activités d'évaluation et des relevés de notes traduisent bien le véritable potentiel des étudiants.

Pour contrer ou, du moins, diminuer l'effet délétère de ces phénomènes, une série d'actions peuvent être mises en place par les établissements, allant de la prévention à la sanction, de la sensibilisation à la détection des cas de plagiat et de tricherie. Du côté de la prévention, on s'assurera de mettre en place une politique d'intégrité académique qui définira les termes « plagiat » et « tricherie » et qui précisera les attentes face aux étudiants et aux enseignants pour contrer ces phénomènes, les modalités à suivre en cas de détection d'actes répréhensibles, les conséquences pour les étudiants ayant passé à l'acte, etc.

Si une part du travail consistant à faire connaître aux étudiants en quoi consistent les comportements de plagiat et de tricherie revient aux enseignants, les universités pourraient aussi aller de l'avant en proposant des ateliers thématiques sur la question ou, encore, faire le choix de présenter ce contenu dans le premier cours d'un programme d'études. Du côté des enseignants, des formations pourraient leur être offertes, surtout en début de carrière, au sujet de la détection des cas de plagiat et de tricherie, ainsi que des mécanismes mis en place au sein de l'établissement dans l'éventualité où ils suspecteraient ou détecteraient un cas. Des initiatives de ce genre existent, qu'elles soient chapeautées par les services des bibliothèques (nombreux sont ceux qui offrent des formations sur la citation des sources) ou encore les services pédagogiques et technopédagogiques des établissements (des centres de pédagogie proposent ainsi des ateliers pour épauler les enseignants dans la conception d'activités qui préviennent les infractions académiques).

Avec la montée des cours à distance et de l'évaluation des apprentissages en ligne, des outils tels des systèmes de surveillance par la caméra et le microphone des ordinateurs personnels constituent aussi une voie intéressante pour restreindre, voire freiner les cas de tricherie qui pourraient survenir dans le cas d'examens à réaliser à distance. Dans la même veine, mais du côté des examens traditionnels réalisés en salle de classe, l'embauche de surveillants pour les grands groupes peut certes dégager l'enseignant, qui a déjà beaucoup à faire pendant la passation de l'examen (prise des présences, réponses aux questions des étudiants, etc.).

Du côté de la sanction, il peut se montrer profitable de faire connaître les statistiques portant sur le nombre de cas de plagiat et de tricherie détectés au terme d'une année académique et d'informer sur les conséquences qui ont été imposées (p. ex. la suspension ou l'expulsion). Une telle mesure pourrait amener les étudiants à prendre conscience du fait que la question de l'intégrité académique est prise au sérieux par l'établissement d'enseignement. On rappellera aussi au passage la nécessité pour les universités de soutenir au mieux les enseignants à travers l'ensemble du processus menant à la sanction des cas de plagiat et de tricherie, sans quoi ceux-ci risquent de se démotiver et de se désengager devant la lourdeur des processus en place et de leurs suites.

3.3 Déployer un meilleur accompagnement dans le numérique

Un autre défi qui se présente aux institutions universitaires concerne l'accompagnement des enseignants et des étudiants dans le cadre des évaluations réalisées à distance. Les examens en ligne, bien qu'ils puissent être source d'anxiété, ont certains avantages. Une enquête menée par la revue *EDUCAUSE* révèle d'ailleurs que 55 % des étudiants souhaitent effectuer leurs examens en ligne (Robert, 2021). En revanche, ces derniers présentent plusieurs défis qui doivent être pris en considération, notamment :

- la sécurité : *quid* de la confidentialité en raison du traçage numérique?
- la fiabilité technologique : *quid* de la connexion Internet instable en région rurale ou de la vétusté du matériel dans certains foyers?
- l'équité : *quid* de l'équité entre étudiants lorsque l'on recourt aux banques de question?

Il ressort de ces questions que l'élaboration d'évaluations en ligne doit pouvoir s'adosser à un soutien institutionnel s'incarnant par la facilitation des procédures, le soutien financier, l'amélioration des infrastructures, la formation du personnel et le soutien technique et pédagogique (Shraim, 2019). En effet, les gains d'efficacité potentiels impliquent, en amont, des coûts importants découlant du design, de la mise en œuvre et de l'entretien (Brady *et al.*, 2019). De fait, la charge de travail et financière s'accroîtrait du fait de l'évaluation à distance sur une plateforme numérique. Ce constat concorde avec la notion de perception de contrôle externe, qui est considérée comme l'un des déterminants de la perception de facilité d'utilisation dans le modèle d'acceptation des technologies (Venkatesh et Bala, 2008). La perception du contrôle externe (appelée aussi « conditions facilitantes ») est le niveau de croyance d'un individu dans le fait qu'il puisse avoir accès à des

ressources organisationnelles et techniques au moment d'utiliser un système (Venkatesh *et al.*, 2003; Venkatesh et Bala, 2008). Pour reprendre les termes de ces auteurs, « le soutien organisationnel est une source importante de perception de contrôle externe. En outre, la présence d'un soutien organisationnel, en particulier dans le contexte de systèmes complexes, peut réduire l'anxiété associée à l'utilisation du système » (Venkatesh et Bala, 2008, p. 300; trad. libre). Or, le soutien institutionnel a pu sembler insuffisant au cours des dernières années, notamment pour les enseignants (Guangul *et al.*, 2020).

À plus large échelle, la question de la fracture numérique n'a probablement pas été réglée (la question de l'accès à un appareillage adéquat pour l'apprentissage a été crûment reposée durant la pandémie) et les enjeux relatifs à la gestion des données et à l'analyse des données d'apprentissage (*learning analytics*) n'ont pas été résolus. Ces défis, relevés par Timmis et ses collègues (2016), rappellent l'importance d'aborder la question de l'évaluation et du numérique de façon décloisonnée, en instituant un dialogue entre, d'une part, les enjeux éthiques et politiques de la recherche et, de l'autre, la pratique évaluative et l'évaluation assistée par la technologie.

Conclusion : perspectives croisées

Ce chapitre avait comme objectif de soulever des enjeux émergents liés à l'évaluation des apprentissages au postsecondaire, dont l'intégrité académique, l'évaluation en contexte numérique, la différenciation et la méthode de notation. Les perspectives et les perceptions des acteurs de l'éducation postsecondaire ne sont évidemment pas des vases clos : elles se croisent sans cesse et c'est de cette façon qu'elles doivent être envisagées.

Cette réflexion nous permet maintenant de formuler des recommandations tirées de notre revue des écrits et de notre expérience. Les enseignants devraient envisager de développer des modalités d'évaluation :

- qui tiennent compte de leur potentiel anxiogène pour les étudiants, notamment en accompagnant ces derniers afin de les familiariser avec les nouvelles formes d'évaluation;
- qui soutiennent réellement leurs apprentissages;
- différenciées, capables d'accommoder les étudiants, notamment en tirant parti des outils offerts dans les ENA (p. ex. des évaluations accompagnées de consignes présentées sous divers formats modalisés : texte, vidéo, schéma);

- n'incitant pas au plagiat et à la tricherie, car elles révéleront le véritable niveau de connaissances et de compétences des étudiants (p. ex. l'adoption de pratiques communes au sein des établissements en termes de consignes, de normes de surveillance, etc.);
- pouvant être le plus souvent réalisées en situation authentique;
- proposant un usage du numérique présentant une plus-value pour l'enseignant (p. ex. en allégeant la correction) ou pour les étudiants (p. ex. en rendant la situation d'évaluation plus authentique grâce au recours à des vidéos, à la réalité virtuelle, etc.);
- reposant sur une forme de dialogue avec les robots conversationnels; en effet, les étudiants, les enseignants et les administrateurs doivent apprendre à vivre avec eux plutôt que de s'y opposer.

Ces recommandations peuvent agir à titre de pistes de recherche à investiguer et de réflexion pour les acteurs de l'éducation postsecondaire. On notera que certaines recourent celles qui ont déjà été énoncées dans le rapport *Évaluer pour que ça compte vraiment* (CSE, 2018).

Références

- Andreou, V., Peters, S., Eggermont, J., Wens, J. et Schoenmakers, B. (2021). Remote versus on-site proctored exam: Comparing student results in a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 21(1), art. n° 624, n. p. [\[consulter\]](#)
- Anosova N.E. et Gavrilova A.V. (2022). Cheating and plagiarism among university students: Ways of solving the problem. Dans Bylieva D. et Nordmann A. (dir.), *Technology, Innovation and Creativity in Digital Society. PCSF 2021. Lecture Notes in Networks and Systems* (p. 645-656). Springer.
- AQICESH [Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap]. (s. d.). Statistiques et rapports. *Documentation*. [\[consulter\]](#)
- Bahula, T. et Kay, R. (2020, novembre). Exploring student perceptions of video feedback: A review of the literature. *13th annual International Conference of Education, Research and Innovation* (p. 1616-1620). IATED Digital Library. [\[consulter\]](#)
- Béland, S., Bureau, J. S. et Peters, M. (2020). Plagier en temps de pandémie. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, (1), 35-40. [\[consulter\]](#)
- Bistodeau, A. (2021). *L'utilisation du tableau de bord des activités d'apprentissage « Ma réussite » en formation en ligne à l'Université Laval pour soutenir l'autorégulation de l'apprentissage et la réussite* [thèse de doctorat]. Université Laval. [\[consulter\]](#)
- Brady, M., Devitt, A. et Kiersey, R. A. (2019). Academic staff perspectives on technology for assessment (TfA) in Higher Education: A systematic literature review. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3080-3098. [\[consulter\]](#)
- Bretag, T., Harper, R., Burton, M. ... Rozenberg, P. (2019). Contract cheating and assessment design: Exploring the relationship. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 676-691.

- Butler-Henderson, K. et Crawford, J. (2020). A systematic review of online examinations: A pedagogical innovation for scalable authentication and integrity. *Computers & Education*, (159), art. n° 104024, n. p. [\[consulter\]](#)
- Cadieux, A. (2013). La différenciation en évaluation. Dans S. Fontaine, L. Savoie-Zajc et A. Cadieux (dir.), *Évaluer les apprentissages. Démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (p. 85-102). Éditions CEC.
- Chaudoye, G., Riazuelo, H., Mandl, M., Perifano, A., Romo, L. et Scelles, R. (2019). L'arrivée à l'université d'étudiants en situation de handicap : un point sur la dimension psychologique. *Revue québécoise de psychologie*, 40(2), 25-43. [\[consulter\]](#)
- Christensen Hughes, J. M. et McCabe, D. L. (2006). Academic misconduct within higher education in Canada. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(2), 1-21. [\[consulter\]](#)
- Conijn, R., Kleingeld, A., Matzat, U. et Snijders, C. (2022). The fear of Big Brother: The potential negative side-effects of proctored exams. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(6), 1521-1534. [\[consulter\]](#)
- Cosnefroy, L. (2012). Autonomie et formation à distance. *Recherche et formation*, (69), 111-118. [\[consulter\]](#)
- CSE [Conseil supérieur de l'éducation] (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Dauphinee, W. D., Boulet, J. R. et Norcini, J. J. (2019). Considerations that will determine if competency-based assessment is a sustainable innovation. *Advances in Health Sciences Education. Theory and Practice*, 24(2), 413-421. [\[consulter\]](#)
- Duval, A.-M. et Pagé, M. (2013). *La situation authentique : de la conception à l'évaluation*. Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2010). *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*. L'Harmattan.
- Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal (2016). *Enquête sur la santé psychologique étudiante*. FAÉCUM. [\[consulter\]](#)
- Fontaine, S., Frenette, É. et Hébert, M.-H. (2020). Exam cheating among Quebec's preservice teachers: The influencing factors. *International Journal for Educational Integrity*, (16), art. n° 14, n. p. [\[consulter\]](#)
- Gamage, S. H. P. W., Ayres, J. R. et Behrend, M. B. (2022). A systematic review on trends in using Moodle for teaching and learning. *International Journal of STEM Education*, 9(1), art. n° 9, n. p. [\[consulter\]](#)
- Guangul, F. M., Suhail, A. H., Khalit, M. I. et Khidhir, B. A. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: A case study of Middle East college. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(4), 519-535. [\[consulter\]](#)
- Hayden, K. A., Eaton, S. E., Pethrick, H., Crossman, K., Lenart, B. A. et Penaluna, L.-A. (2021). A scoping review of text-matching software used for student academic integrity in higher education. *Education Research International*, art. n° 4834860, n. p. [\[consulter\]](#)
- Hockings, C. (2010, avril). *Inclusive Learning and Teaching in Higher Education. A Synthesis of Research*. Advance HE. [\[consulter\]](#)
- Hughes, J., Thomas, R. et Scharber, C. (2006). Assessing technology integration: The RAT – Replacement, Amplification, and Transformation – framework. Dans C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber et D. Willis (dir.), *Proceedings of SITE 2006 – Society for Information Technology & Teacher*

- Education International Conference* (p. 1616-1620). Association for the Advancement of Computing in Education.
- ICAI [International Center for Academic Integrity] (2020). Facts & Statistics. Resources. [\[consulter\]](#)
- Khine, M. S. (dir.). (2020). *Contemporary Perspectives on Research in Educational Assessment*. Information Age Publishing.
- King, M. R. (2023). ChatGPT. A conversation on artificial intelligence, chatbots, and plagiarism in higher education. *Cellular and Molecular Bioengineering*, 16, 1-2. [\[consulter\]](#)
- King, C. G., Guyette, R. W. et Piotrowski, C. (2009). Online exams and cheating: An empirical analysis of business students' views. *Journal of Educators Online*, 6(1), 1-11. [\[consulter\]](#)
- Klijn, F., Alaoui, M. M. et Vorsatz, M. (2020). *Academic Integrity in On-line Exams. Evidence from a Randomized Field Experiment*. Barcelona GSE. [\[consulter\]](#)
- Leroux, J. L. (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Chenelière Éducation.
- Leroux, J. L., Hébert, A. et Paquin, J. (2015). Concevoir des tâches d'évaluation en situation authentique. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 233-262). Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Leroux, J. L. et Nolla, J.-M. (2022). L'intégration des technologies numériques à l'évaluation des apprentissages à distance en enseignement supérieur : quelles transformations des pratiques évaluatives ? *Médiations et médiatisations*, (9), 28-52. [\[consulter\]](#)
- Lewis, C. E., Hiatt, J. R., Wilkerson, L., Tillou, A., Parker, N. H. et Hines, O. J. (2011). Numerical versus pass/fail scoring on the USMLE: What do medical students and residents want and why? *Journal of Graduate Medical Education*, 3(1), 59-66. [\[consulter\]](#)
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*. Beauchemin.
- Lukianoff, G. et Haidt, J. (2018). *The Coddling of the American Mind. How Good Intentions and Bad Ideas are Setting up a Generation for Failure*. Penguin Press.
- MEQ [Ministère de l'Éducation du Québec] (2021). *Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Michelot, F., Poellhuber, B., Charette, E. et Gazerani, F. (2021). Accompagner les enseignant-es dans le développement de leurs compétences en FAD. Dans P. Plante, M. Alexandre, C. Papi, A. Stockless et R. Grégoire (dir.), *ROC 2021. Actes du colloque. Solidarités numériques en éducation : une culture en émergence* (p. 179-182). REFAD, ONE, CIRTA et Université TÉLUQ. [\[consulter\]](#)
- Middaugh, F. M. (2010). *Planning and Assessment in Higher Education*. Wiley.
- Oldfield, A., Broadfoot, P., Sutherland, R. et Timmis, S. (2012). *Assessment in a digital age: A research review*. Stellar. [\[consulter\]](#)
- Poellhuber, B. et Michelot, F. (2019). L'engagement et les stratégies d'autorégulation des apprenants adultes en e-Formation. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-formation des adultes* (p. 233-262). De Boeck Supérieur. [\[consulter\]](#)
- Poiré, A.-S. (2020). Hausse préoccupante du plagiat. *Le Journal de Montréal*, 15 novembre. [\[consulter\]](#)

- Radio-Canada (2020). La tricherie, un effet secondaire de la pandémie pour les universités. *Info*, 21 juin. [\[consulter\]](#)
- Robert, J. (2021). EDUCAUSE QuickPoll results: Flexibility and equity for student success. *EDUCAUSE Research Notes*, 5 novembre. [\[consulter\]](#)
- Rohe, D. E., Barrier, P. A., Clark, M. M., Cook, D. A., Vickers, K. S. et Decker, P. A. (2006). The benefits of pass-fail grading on stress, mood, and group cohesion in medical students. *Mayo Clinic Proceedings*, 81(11), 1443-1448.
- Romainville, M., Goasdoué, R. et Vantourout, M. (2013). *Évaluation et enseignement supérieur*. De Boeck.
- Senel, S. et Senel, H. C. (2021). Remote assessment in higher education during COVID-19 pandemic. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(2), 181-199. [\[consulter\]](#)
- Simonnot, B. (2014). Le plagiat universitaire, seulement une question d'éthique? *Questions de communication*, (26), 219-233. [\[consulter\]](#)
- Shraim, K. (2019). Online examination practices in higher education institutions: Learners' perspectives. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(4), 185-196. [\[consulter\]](#)
- Spring, L., Robillard, D., Gehlbach, L. et Simas, T. A. (2011). Impact of pass/fail grading on medical students' well-being and academic outcomes. *Medical Education*, 45(9), 867-877. [\[consulter\]](#)
- Timmis, S., Broadfoot, P., Sutherland, R. et Oldfield, A. (2016). Rethinking assessment in a digital age: Opportunities, challenges and risks. *British Educational Research Journal*, 42(3), 454-476. [\[consulter\]](#)
- Valsiner, J. (2012). *A Guided Science. History of Psychology in the Mirror of its Making*. Transaction Publishers.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. et Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478. [\[consulter\]](#)
- Venkatesh, V. et Bala, H. (2008). Technology Acceptance Model 3 and a research agenda on interventions. *Decision Sciences*, 39(2), 273-315. [\[consulter\]](#)
- Williamson, B., Eynon, R. et Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. [\[consulter\]](#)
- Williamson, K. et Kizilcec, R. (2022). A review of learning analytics dashboard research in higher education: Implications for justice, equity, diversity, and inclusion. Dans A. Friend Wise (dir.). LAK22. 12th International Learning Analytics and Knowledge Conference (260-270). Association for Computing Machinery. [\[consulter\]](#)
- White, C. B., Fantone, J. C. (2010). Pass-fail grading: Laying the foundation for self-regulated learning. *Advances in Health Sciences Education*, 15, 469-477. [\[consulter\]](#)
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing Student Performance. Exploring the Purpose and Limits of Testing*. Jossey-Bass.
- Woldeab, D. et Brothen, T. (2019). 21st century assessment: Online proctoring, test anxiety, and student performance. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 34(1), 1-10. [\[consulter\]](#)
- Woldeab, D. et Brothen, T. (2021). Video surveillance of online exam proctoring: Exam anxiety and student performance. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 36(1), 1-26. [\[consulter\]](#)

Sébastien Béland est professeur agrégé au Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche suivent trois axes : la mesure dans le domaine de l'éducation, le plagiat et l'évaluation des apprentissages dans les programmes d'études en art, au niveau postsecondaires.

Florent Michelot est professeur adjoint en technologies éducatives à l'Université Concordia depuis 2024 et professeur associé à l'Université de Moncton. Diplômé en droit et en sciences politiques, il a également obtenu un doctorat en andragogie à l'Université de Montréal. Chercheur associé au Groupe de recherche interétablissement sur l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication, il a participé aux travaux préparatoires du Cadre de référence de la compétence numérique du Gouvernement du Québec. Membre de l'Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique, il a codirigé avec Simon Collin le collectif *La compétence numérique en contexte éducatif. Regards croisés et perspectives internationales* (PUQ, 2024), qui réunit une quarantaine d'auteur-trices du Québec, du Canada, des États-Unis et d'Europe.

Enseignante au secondaire de formation, **Marie-Hélène Hébert** est professeure titulaire au Département Éducation de l'Université TÉLUQ, qu'elle a rejoint en janvier 2016. Au cours des six années précédentes, elle a été professeure régulière en mesure et évaluation à l'Université du Québec à Rimouski. Elle détient une maîtrise et un doctorat en administration et évaluation en éducation (profil mesure et évaluation) de l'Université Laval. Ses recherches se concentrent sur la conception de dispositifs d'évaluation, l'examen de leurs qualités et les pratiques d'évaluation des apprentissages dans les classes du préscolaire, du primaire et du secondaire, ainsi qu'à l'enseignement supérieur. Elle travaille à la formation à l'évaluation de futurs enseignants et d'enseignants en exercice.

Enseignante au primaire de formation et passionnée de sciences, **Stéphanie Lafortune** a orienté son enseignement autour de l'expérimentation et de la curiosité des élèves. Après une maîtrise en didactique des sciences, elle a enseigné les sciences au primaire à Montréal pendant sept ans, intégrant le numérique via iPads, robotique et impression 3D. Elle a conçu un programme STIM et formé des enseignants. Depuis 2019, elle est conseillère pédagogique STIM et en TIC, et membre de l'équipe du RÉCIT MST (Réseau axé sur le développement des compétences des élèves par l'intégration des technologies, Mathématique, science et technologie).

Magnan, M.-O., Melo Araneda, F., Soares, R. et Anne, A. (2025). Les plans d'action en matière d'équité, de diversité et d'inclusion dans les universités au Québec. États des lieux, réflexions et pistes. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 621-641). Les Publications du LIRES.

Chapitre 23

Les plans d'action en matière d'équité, de diversité et d'inclusion dans les universités au Québec État des lieux, réflexions et pistes

Marie-Odile Magnan, Université de Montréal

Fabiola Melo Araneda, Université de Montréal

Roberta Soares, Université d'Ottawa

Abdoulaye Anne, Université Laval

Résumé

L'objectif de ce chapitre est de présenter une analyse descriptive des premières politiques EDI adoptées dans les universités québécoises à la suite de l'injonction du fédéral visant à remédier à la sous-représentation des femmes, des personnes handicapées, des autochtones et des membres de minorités visibles au sein du Programme des chaires de recherche du Canada. Il vise à enrichir les réflexions des universités, notamment en ce qui a trait à l'identification des éléments à discuter avec la communauté universitaire afin de bonifier et de consolider la suite de leur mise en œuvre et de leur suivi.

Le portrait descriptif exposé dans ce chapitre permet de constater que les universités québécoises ont pour la plupart investi des efforts et rédigé des plans d'action EDI. Toutefois, le portrait mène aux constats

suivants : les mesures adoptées dans les différentes universités touchent principalement les ressources humaines et la gouvernance, les mesures d'équité et d'inclusion relatives aux étudiantes et étudiants y étant moins présentes. Ainsi, il est possible de constater que les membres étudiants n'ont pas, dans un premier temps, occupé le centre de la majorité des premiers plans d'action ÉDI construits par les universités québécoises. De même, les formations à la diversité proposées dans les plans et les différentes mesures visant l'atteinte de l'équité dans les processus d'embauche et de soutien au personnel se situent davantage à des étapes de conscientisation individuelle que de transformation des pratiques dans une optique de reddition de comptes et d'atteinte des cibles.

Qui plus est, on peut dégager de ce portrait que les universités québécoises ont visé en grande partie les deux premières étapes d'une démarche institutionnelle inclusive, soit celles de comprendre l'EDI et de s'engager dans une démarche; ces étapes sont surtout liées à la sensibilisation et à la conscientisation de la communauté universitaire ainsi qu'à l'amorce d'initiatives, sans toutefois formuler des mesures plus radicales – voire obligatoires – dans l'atteinte de la justice sociale pour les groupes désignés. En ce sens, la troisième étape d'une démarche institutionnelle inclusive, qui vise à transformer son milieu, reste à engager ou à consolider selon les universités. Ainsi, il reste encore à exiger l'implantation de nouvelles pratiques (avec des cibles de représentativité des groupes sous-représentés dans les corps étudiant, professoral, professionnel et parmi les décideurs), à en faire le suivi et à en évaluer les résultats, et ce, dans un processus continu.

Mots clés

financement; intégration; internationalisation; politiques; universités

Abstract

The objective of this chapter is to present a descriptive analysis of the first EDI policies adopted by Quebec universities following the federal injunction aimed at addressing the underrepresentation of women, persons with disabilities, Indigenous peoples, and members of visible minorities within the Canada Research Chairs Program. This analysis seeks to enrich university discussions by identifying key issues to be

addressed within the academic community, with the goal of improving and strengthening the implementation and monitoring of these policies.

The descriptive portrait presented in this chapter highlights that most Quebec universities have made efforts and developed EDI action plans. However, several key observations emerge. First, the measures adopted primarily focus on human resources and governance, while equity and inclusion initiatives targeting students are less prevalent. As a result, students were not initially placed at the center of most of the first EDI action plans developed by Quebec universities. Second, the diversity training initiatives outlined in these plans, as well as the measures designed to promote equity in hiring and staff support processes, remain largely at the stage of individual awareness-raising rather than structural transformations aimed at accountability and the achievement of concrete targets.

Furthermore, this analysis reveals that Quebec universities have largely concentrated on the first two stages of an inclusive institutional process: understanding EDI principles and committing to an approach. These steps mainly involve raising awareness within the university community and initiating actions, yet they seldom include more binding measures to ensure meaningful social justice for designated groups. In this regard, the third stage of an inclusive institutional approach—transforming the institutional environment—remains to be initiated or further consolidated, depending on the university. This means that some institutions still need to implement concrete practices with measurable targets for increasing the representation of underrepresented groups among students, faculty, professional staff, and decision-making bodies, while also ensuring continuous monitoring and evaluation of their progress.

Keywords

financing; policies; integration; internationalization; universities

Au Québec, la Charte des droits et libertés de la personne prévoit depuis 1976 l'instauration de programmes d'accès à l'égalité dans milieu de l'éducation. Par la suite, la Loi sur l'équité en matière d'emploi du Canada (1995) et la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes

publics du Québec (2001) ont encadré la question. Toutefois, c'est véritablement le Plan d'action pour l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI) du gouvernement du Canada qui, en 2017, a contraint les universités à adopter des politiques et des mesures en EDI visant à remédier à la sous-représentation des femmes, des personnes handicapées, des autochtones et des membres de minorités visibles au sein du Programme des chaires de recherche du Canada (CRC). Afin de conserver leur financement, les universités canadiennes accueillant cinq CRC ou plus ont été tenues d'adopter des plans d'action institutionnels en EDI (Hewitt, 2017).

Notre objectif dans ce chapitre est de proposer un premier portrait descriptif des politiques en EDI adoptées dans les universités québécoises. Ce portrait permettra de faire état des ressemblances et des différences entre les universités afin d'analyser les types de réponses institutionnelles vis-à-vis de l'injonction émise par le gouvernement du Canada d'adopter de telles politiques. Cette analyse descriptive visera notamment à vérifier si les plans d'action sont allés au-delà de l'obligation de pallier la sous-représentation de certains groupes au sein des CRC pour y ajouter d'autres volets ou mesures en EDI. Nous espérons qu'elle permettra aux universités de réfléchir à ces premiers constats et d'identifier les points à discuter avec la communauté universitaire pour bonifier et consolider la suite de leur mise en œuvre (*monitoring*).

1 Méthodologie

Afin de réaliser le portrait des plans d'action en ÉDI dans les universités québécoises, nous avons mené une analyse documentaire de type analyse de contenu (Bowen, 2009). Pour ce faire, nous avons d'abord repéré les plans d'action dans le site Web institutionnel de chaque université, toutes y ayant publié son plan en cette matière¹. Le tableau suivant fait état des plans d'action analysés dans le cadre de cette démarche².

¹ Nous avons ainsi téléchargé les plans d'action disponibles au moment de notre recherche, qui a été réalisée entre le 17 février et le 11 mars 2022. Il est possible que de nouvelles versions des plans aient été diffusées depuis cette période.

² On notera que le Collège militaire royal de St-Jean, le siège social de l'Université du Québec ainsi que l'École nationale d'administration publique (ENAP) n'ont pas été inclus à notre analyse.

Tableau 23.1 Universités québécoises et dates du plan d'action de chacune

Universités	Dates
École de technologie supérieure (ÉTS)	2019
HEC Montréal	2020-2023
Institut national de la recherche scientifique (INRS)	2020
Polytechnique Montréal	2019
Université de Sherbrooke	2017-2022
Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)	2020
Université du Québec à Montréal (UQAM)	2020-2024
Université du Québec à Rimouski (UQAR)	2019
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)	2018
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)	2017-2020
Université du Québec en Outaouais (UQO)	2018
Université TÉLUQ	en cours*
Université Laval	2020
Université de Montréal	2020-2023
Université Bishop	2021**
Université McGill	2019
Université Concordia	2020

* Au moment de notre repérage, l'Université TÉLUQ n'affichait pas de plan d'action, son site Web indiquant que l'établissement travaillait à son élaboration. Le site a été consulté à nouveau en septembre 2023 et nous n'y avons pas repéré le plan d'action EDI annoncé.

** Au moment de notre repérage, l'Université Bishop avait affiché, dans une section dédiée à l'ÉDI de son site Web, le document suivant : *2021 Report and Recommendations. Joint Board- Senate Task Force on Equity, Diversity and Inclusion. December 2021*. Nous avons reconsulté le site de l'établissement en septembre 2023 et n'y avons pas repéré de plan d'action EDI.

Dans un premier temps, nous avons réalisé une première lecture des plans d'action, à la suite de laquelle nous avons construit 11 catégories de codage de manière inductive, pour englober les dimensions d'implantation de mesures en EDI identifiées dans les universités :

- recrutement étudiant;
- soutien à la réussite;
- formation aux diversités;
- ressources humaines;
- gouvernance;
- communications;
- formation de comités;
- conciliation travail-vie personnelle;
- programmes de mentorat;
- production de connaissances;
- engagement citoyen.

Il importe toutefois de mentionner que le plan d'action de l'UdeM 2022-2023 aborde l'ensemble de ces catégories, que d'autres en abordent seulement quelques-unes et, finalement, que les plans 2019 de l'ÉTS et de McGill ainsi que le plan 2020 de HEC Montréal se limitent au recrutement des titulaires des CRC.

Dans un deuxième temps, notre analyse a fait ressortir des codes émergents dans chaque catégorie (voir annexe). Ces derniers nous ont permis de mieux regrouper les mesures appartenant à chaque catégorie. Nous avons par la suite dénombré l'apparition de chaque code dans chaque catégorie, de manière à obtenir une analyse de fréquences. Nous avons ainsi pu constater le nombre de fois que chaque code apparaissait dans chaque catégorie des plans d'action. Nous avons examiné les plans d'action séparément afin d'y repérer les catégories les plus et les moins présentes. Enfin, à partir de l'analyse de fréquences, nous avons réalisé l'analyse transversale des plans de tous les établissements dont rend compte ce portrait descriptif. Nous y détaillerons en particulier les catégories davantage couvertes et les catégories les moins couvertes dans l'ensemble des plans d'action analysés.

2 Présentation descriptive des plans d'action EDI dans les universités québécoises

Les résultats de notre analyse mettent en évidence la volonté des universités de consacrer des efforts à la question de la sous-représentation des quatre groupes désignés (GD) suivants, identifiés au sein du Programme des CRC : les femmes, les minorités visibles, les Autochtones et les personnes vivant avec un handicap. Certains volets des plans d'action ciblent les étudiantes et les étudiants, d'autres le corps professoral et le personnel administratif; finalement, d'autres ciblent l'ensemble de la communauté universitaire (tableau 23.2).

Tableau 23.2 Volets repérés dans les plans d'action

Volets	Catégories
Étudiantes et étudiants	▪ Recrutement, accueil et intégration ▪ Soutien à la réussite
Personnel	▪ Ressources humaines ▪ Comités et groupes de travail
Communauté universitaire	▪ Gouvernance ▪ Formation aux diversités ▪ Communications ▪ Engagement citoyen ▪ Production de connaissances sur l'EDI

Les catégories qui ciblent les étudiantes et les étudiants, qui ne sont pas présentes dans tous les plans EDI analysés, portent sur le recrutement inclusif (accès), l'accueil et l'intégration des étudiantes et étudiants appartenant aux GD. Elles couvrent aussi le soutien à la réussite, dont les catégories suivantes : les mesures liées au développement d'une ambiance culturellement sensible et sécurisante pour les personnes des GD, la divulgation d'informations pratiques et stratégiques sur le fonctionnement universitaire et les services de soutien pédagogique.

Nous avons en outre identifié des mesures destinées au personnel. D'abord, il y a des mesures liées aux ressources humaines relatives, notamment, au processus équitable et inclusif de recrutement et de promotion du personnel de l'établissement et du corps professoral, ainsi que des mesures de soutien et d'accompagnement de divers employés et employées appartenant aux GD au moment d'assumer de nouveaux postes ou d'effectuer un retour au travail suite à un congé ou un arrêt prolongé. Les mesures portent toutefois davantage sur le corps professoral que sur les membres des autres corps d'emploi. Nous avons également repéré des mesures concernant l'exigence de former des comités ou des groupes de travail dans les universités pour mettre en œuvre les principes d'EDI.

Finalement, certaines mesures destinées à l'ensemble de la communauté ont été analysées; elles touchent principalement la gouvernance, la formation aux diversités, les communications, l'engagement citoyen et la production de données de recherche sur l'EDI. Les mesures liées à la gouvernance visent principalement la promotion, sur le plan institutionnel, des

principes d'EDI. Celles portant sur la formation aux diversités tablent sur l'importance de développer des formations sur les enjeux d'EDI destinées à l'ensemble de la communauté universitaire. Quant aux mesures traitant des communications, elles visent principalement à faciliter l'accès aux informations stratégiques pour les GD fréquentant ou travaillant à l'université, de même que la promotion des connaissances sur l'EDI afin d'informer et de sensibiliser la communauté interne et externe à l'université. Les mesures relatives à l'engagement citoyen, quant à elles, visent à promouvoir un engagement aligné aux principes d'EDI de même que le travail en partenariat avec des organisations internes et externes à l'université. Une dernière mesure porte sur la production de données de recherche sur l'EDI.

Dans les sections suivantes, nous présentons les résultats de notre analyse en mettant l'accent sur les catégories les plus et les moins couvertes par les plans d'action.

2.1 Quelles sont les catégories les plus couvertes et les moins couvertes par les plans d'action?

Les résultats présentés dans cette section font état de l'analyse transversale de notre corpus, qui se compose de tous les plans d'action répertoriés dans les universités du Québec. Les résultats se basent sur la fréquence d'apparition de chacun des codes dans les catégories susmentionnées. Après avoir fait état des catégories apparaissant davantage dans les plans d'action en les exemplifiant par des types de mesures qui en sont les plus représentatives, nous exposons les catégories apparaissant le moins fréquemment. Nous avons déterminé que les catégories les plus couvertes sont celles qui comprennent 50 mesures associées (MA) et plus, alors que les moins couvertes sont celles qui impliquent moins de 50 MA. Soulignons que le nombre maximal de mesures répertoriées dans les plans est de 277 pour les catégories les plus couvertes et que le nombre minimal de mesures est de 16 pour les catégories les moins couvertes (tableau 23.3).

Tableau 23.3 Fréquences des catégories de mesures associées

Catégories	Fréquences
Recrutement, accueil et intégration	22
Soutien à la réussite	22
Ressources humaines	174
Comités et groupes de travail	27

Catégories	Fréquences
Gouvernance	277
Formation aux diversités	104
Communications	69
Engagement citoyen	44
Production de connaissances sur l'EDI	29

2.1.1 Les catégories les plus couvertes

Nous constatons que les catégories les plus couvertes sont :

- la gouvernance (277 MA);
- les ressources humaines (174 MA);
- la formation aux diversités (104 MA);
- les communications (69 MA).

La catégorie de la gouvernance est la plus couverte par toutes les universités. Elle regroupe les mesures relatives à la mise en œuvre de projets et de dispositifs visant à améliorer l'accueil et la vie des membres de la communauté dans les établissements, et ce, de manière à assurer des pratiques qui favorisent l'EDI. Les mesures comprises dans cette catégorie entretiennent l'objectif de construire une communauté universitaire fondée sur les principes d'EDI, dont des mesures destinées à la construction et à la révision de plans stratégiques, de plans d'action, de règlements et de documents institutionnels. On y traite notamment de la création ou de la révision de guides et de codes de conduite pour l'ensemble des membres de la communauté. De plus, on y retrouve des mesures visant l'implication de toute la communauté dans la mission d'EDI et encourageant la mise en visibilité et la valorisation des GD comme un apport. Toutefois, la catégorie de la gouvernance présente peu de mesures (9) portant sur les processus de plaintes lors de situations de discrimination ou de harcèlement.

En ce qui concerne les ressources humaines, les mesures se focalisent sur des outils liés à l'embauche – surtout celle des titulaires de CRC – dont le but est de développer des processus d'évaluation et de promotion de postes transparents et qui assurent la mise en application des principes d'EDI. Ces mesures ont également pour objectifs de réviser et d'améliorer les outils de recrutement, que l'on parle du langage utilisé ou du type d'appels à candidatures publié afin de combler des postes basés sur des

principes d'EDI et priorisant les GD. Nous trouvons ainsi des exemples d'affichage de postes non genrés, rédigés avec un langage inclusif et présentant des mesures de flexibilité proposées par l'employeur, selon les besoins des GD; par exemple la conciliation travail-vie personnelle, la prise en compte des interruptions de carrière dues à des congés, des arrêts maladie, etc. Nous avons également identifié des catégories concernant le développement de la carrière des personnes travaillant dans les universités. Les MA à la conciliation travail-vie personnelle sont centrées sur la flexibilité de l'horaire de travail et, notamment, sur l'implantation de divers types de congé permettant de concilier divers besoins, notamment ceux des personnes appartenant aux GD. On note également des mesures visant le soutien lors de la reprise des activités à la suite d'une période d'arrêt. Finalement, des mesures proposent des programmes de mentorat au sein desquels la plupart des actions se concentrent sur la mise en place de programmes d'accompagnement visant les nouveaux titulaires de CRC ou d'autres types de personnel de l'université.

Ensuite, la catégorie des formations aux diversités vise la sensibilisation de l'ensemble de la communauté universitaire aux principes d'EDI afin, notamment, de réduire les préjugés et de la familiariser avec la notion de biais inconscients. Pour atteindre cet objectif, les mesures identifiées dans les plans d'action ont pour objectif de lutter contre la discrimination ainsi que de sensibiliser aux enjeux et aux réalités vécus par les personnes des GD; de même, elles ont comme visée de valoriser la diversité des personnes et de conscientiser la communauté universitaire à l'importance de soutenir les GD dans leur parcours d'études et/ou professionnel.

La catégorie relative aux communications se consacre à la diffusion des informations à l'interne au sujet des principes d'EDI et des processus développés dans l'institution afin de mettre en place des pratiques basées sur ces principes. On retrouve également dans cette catégorie des mesures visant à diffuser des informations au grand public au sujet de l'engagement des universités envers l'EDI et visant la promotion des politiques qui y sont associées, entre autres par la visibilisation des GD de la communauté universitaire. Par exemple, des processus de diffusion dans des écoles de génie sont mis en place pour souligner les carrières des femmes ayant fréquenté leurs programmes.

2.1.2 Les catégories les moins couvertes

Les catégories les moins couvertes dans les plans d'action étudiés (tableau 23.3) sont les suivantes :

- engagement citoyen (44 MA);
- production de connaissances sur l'EDI (29 MA);
- comités et groupes de travail (27 MA);
- recrutement, accueil et intégration (22 MA);
- soutien à la réussite (22 MA).

La catégorie de l'engagement citoyen regroupe les mesures visant à promouvoir des actions ou des initiatives en EDI à l'extérieur de la communauté universitaire. Le but des mesures s'inscrivant dans cette catégorie est de promouvoir la création de liens de collaboration, de partenariats et de partage avec différentes communautés afin de valoriser l'EDI dans les universités et dans la société. Dans ce contexte, ces mesures visent à partager des connaissances en matière d'EDI avec des organismes externes et à promouvoir la collaboration avec des entreprises, des groupes communautaires et des associations liées à ou dirigées par des GD.

La catégorie dédiée à la production des connaissances se focalise sur le développement de la recherche et la production de connaissances en matière d'EDI dans la communauté universitaire. Cette catégorie inclut des mesures pour visibiliser et promouvoir la production de connaissances en EDI, notamment par des personnes appartenant aux GD. Dans la même veine, des mesures visent la promotion de l'EDI à travers le soutien à diverses initiatives de recherche, telles que la création de centres ou de groupes se focalisant sur l'EDI. Toutefois, aucune mesure parmi celles que nous avons analysées ne concerne l'allocation de budgets aux GD effectuant de la recherche en EDI, alors qu'elle s'observe dans d'autres universités canadiennes (Tamtik et Guenter, 2019).

Parmi les catégories dédiées exclusivement à la communauté étudiante, la catégorie liée au recrutement, à l'accueil et à l'intégration comprend des actions visant la création ou la promotion de bourses favorisant l'entrée et la rétention des étudiantes et des étudiants appartenant à des GD. On y rencontre également des actions liées à l'accueil et à l'intégration des étudiantes et étudiants appartenant aux GD au moment de l'entrée à l'université. Ces actions ciblent notamment les étudiantes et étudiants internationaux qui pourraient avoir besoin d'informations sur le fonctionnement

administratif et pédagogique des universités québécoises ou de soutien linguistique, dans le cas où ces personnes ne maîtrisent pas la langue d'enseignement. Nous avons également repéré des mesures visant à accroître les opportunités des GD concernant la poursuite de la carrière académique, qu'il s'agisse de s'engager dans des études de 3^e cycle, de devenir chercheuses ou chercheurs, professeurs ou professeurs. Toutefois, peu de mesures (3) portent sur les processus de recrutement ciblés aux GD, c'est-à-dire sur des admissions inclusives basées sur de la discrimination positive. De même, nous avons repéré une seule mesure portant sur l'auto-identification des étudiantes et étudiants à des GD (ou non) lors du processus d'admission. Enfin, d'autres mesures portent sur le soutien à la réussite (22), telles que le soutien à la santé physique et mentale et au bien-être, le soutien pédagogique et le soutien pour obtenir des informations pratiques sur le fonctionnement de la vie universitaire.

2.2 Les ressemblances entre les universités

Nos résultats révèlent certaines ressemblances entre les universités. D'abord, au moment de notre recherche dans les sites Web institutionnels, seule une université ne comptait pas de plan d'action (mais indiquait y travailler) et une autre avait publié un document de travail, mais sans que celui-ci ne consiste en un plan d'action. Ainsi, nous constatons qu'une majorité des établissements retenus semble répondre à la demande du gouvernement fédéral consistant à produire un plan d'action et de rendre visibles les documents ayant été adoptés. En général, nous avons observé dans les documents élaborés et spécialement dans la description de différents processus, qu'un travail issu de concertations a été réalisé lors de la préparation des plans d'action. En outre, chacun décrit les étapes de cette préparation (p. ex. la formation de comités chargés de la rédaction). Ainsi, la majorité des plans présentent une structure organisée qui explicite la manière dont le travail de réflexion et de compilation des besoins particuliers a été réalisé.

En ce qui concerne les contenus des plans d'action, nous remarquons que, pour la majorité des universités, les mesures se concentrent sur la gouvernance ainsi que sur les ressources humaines. À ce sujet, nous émettons l'hypothèse que l'importance accordée à ces mesures répond à la demande initiale du gouvernement fédéral, voire qu'elle excède cette dernière, qui consistait essentiellement à créer plans d'action en ÉDI afin de rendre plus équitable l'accès aux CRC par des personnes appartenant aux GD. Ainsi, de manière générale, les plans se sont focalisés sur les processus d'embauche et

de développement de la carrière pour le corps professoral et le personnel administratif. Dans ce contexte, nous constatons que les membres étudiants n'ont pas occupé le centre des premiers plans d'action d'ÉDI proposés par les universités québécoises.

Finalement, soulignons que les plans préparés dans les universités anglophones et francophones ne présentent pas de différences notables. En effet, les unes et les autres semblent avoir entrepris des démarches similaires lors de la création de leurs plans d'action et toutes ciblent principalement des mesures portant sur les ressources humaines et la gouvernance.

2.3 Les différences entre les universités

Nous avons néanmoins observé certaines différences entre les plans d'action. D'abord, nous constatons que les mesures qu'ils proposent ciblent les GD davantage présents dans les institutions universitaires, ce qui montre un souci de tenir compte du contexte local. Les universités semblent accorder plus d'importance aux besoins de leur communauté au moment de proposer des mesures en EDI. Par exemple, celles qui sont situées dans des villes avec une forte présence de populations autochtones proposent des actions visant à soutenir leur participation et de leur engagement dans les programmes d'études. D'autres universités, pour leur part, accordent une attention particulière à l'inclusion des étudiantes et étudiants ou des professeurs et professeurs internationaux; elles proposent principalement des mesures visant leur inclusion.

Une autre différence identifiée lors de l'analyse des plans d'action est la suivante : certaines universités ont travaillé le développement de leurs plans d'action et leur implantation depuis plusieurs années, alors que d'autres en sont à leurs débuts. En effet, nous avons constaté que certaines avaient produit deux, voire trois versions de leur plan d'action ainsi que des processus d'évaluation subséquents dans le but de les améliorer. En revanche, d'autres en étaient à la mise en œuvre de leur premier plan d'action et d'autres travaillaient encore à en rédiger une première version.

En outre, nous avons constaté que les institutions ont rédigé et construit de diverses manières leurs plans d'action, même si, au départ, leur objectif était le même, soit répondre aux demandes du gouvernement fédéral. En ce sens, nous émettons l'hypothèse que les plans d'action ont répondu aux besoins spécifiques des communautés universitaires dont ils émanent, mais également aux intérêts institutionnels de développement en EDI. En ce

sens, ces documents répondraient possiblement au plan stratégique de développement et aux politiques internes des universités qui les ont produits. De fait, à travers leur plan d'action, certaines universités laissent transparaître leur point de vue institutionnel sur l'EDI, parfois distinct de l'injonction du fédéral. Ces universités vont donc au-delà de cette dernière pour proposer une diversité de mesures s'inscrivant dans plusieurs des catégories identifiées dans ce chapitre et visant une diversité de membres de la communauté universitaire (différents types de personnels, membres étudiants, etc.). À cet égard, nous formulons l'hypothèse que ces institutions n'ont pas attendu l'injonction du fédéral pour mettre en place des mesures en EDI, ce qui pourrait expliquer la présentation d'un plan plus ambitieux, qui dépasse les objectifs et les attentes du programme des CRC. Toutefois, il nous apparaît important de souligner que, au moment où nous avons réalisé notre analyse, nous avons également repéré des plans d'action se focalisant presque exclusivement sur les demandes du fédéral en lien avec le Programme des CRC et ne s'ouvrant pas sur d'autres volets.

3 Discussion

Force est de constater que, depuis 2017, les universités au Québec ont multiplié les groupes de travail et les initiatives pour tenter de viser davantage l'EDI dans leur plan d'action; pour certaines, les efforts ont dépassé la représentation des GD dans le Programme de CRC. Dans certaines d'entre elles, les politiques déclarent avoir comme objectif de favoriser l'EDI dans de nombreuses sphères de la vie universitaire. Les universités auraient-elles procédé à la rédaction de ces plans d'action dans une optique stratégique néolibérale ou de mimétisme institutionnel compétitif (Buisson-Fenet et Draelants, 2010; Campbell, 2021)? Auraient-elles agi dans le but de se signaler comme joueur important dans un marché où toutes les universités adoptent des plans en EDI pour conserver leur part du financement des CRC ou adhèrent-elles authentiquement aux valeurs d'EDI? Ces plans paveront-ils la route à la non-performativité dont parle Ahmed (2016), c'est-à-dire qu'ils produiront l'illusion de transformer les institutions tout en reproduisant les structures et les inégalités existantes? Ces questions restent ouvertes et les réponses qu'elles trouveront au fil du temps devraient être documentées, puis faire l'objet d'études menées auprès de différents acteurs lors de la mise en œuvre des plans.

Notre portrait a en outre permis de constater que les mesures proposées jusqu'à présent touchent principalement les ressources humaines et la

gouvernance et moins d'autres volets de la vie universitaire. En ce sens, certains plans devront être retravaillés dans les prochaines années, notamment en ce qui a trait au recrutement, à l'accueil et au soutien des membres étudiants, volet sous-développé dans les premiers plans d'action en EDI présentés par les universités québécoises. En effet, les recherches sur ces questions tendent à montrer que, malgré la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, la permanence des obstacles systémiques représente toujours un enjeu (Kamanzi *et al.*, 2021), notamment pour certains GD, dont les étudiantes et étudiants de première génération, celles et ceux qui sont issus des communautés noires, des Premières Nations, etc. Des mesures plus concrètes concernant des processus d'admission inclusifs (recrutement) dans les programmes contingentés pourraient notamment faire partie des prochains plans d'action. De même, les étudiantes et étudiants doivent être davantage consultés à la suite de cette première génération de plans d'action imposée de haut en bas (*top down*). Les prochaines actions pourraient consister à entendre davantage la parole des étudiantes et étudiants issus des GD. Poursuivre la réflexion en menant des consultations dans une approche de dialogue permettrait de consolider une politique cette fois élaborée de bas en haut (*bottom up*). Plus largement, l'organisation de forums participatifs pourrait être envisagée, auxquels seraient conviés l'ensemble des membres de la communauté universitaire de même que des membres de la communauté externe à l'université.

Ajoutons que les formations aux diversités proposées dans les plans d'action portent davantage sur la sensibilisation et la conscientisation par rapport aux biais inconscients et des préjugés individuels. Ces efforts, bien que louables, ne permettent pas de former à l'application de pratiques plus systémiques, qui viseraient à repenser la culture organisationnelle et les modes de fonctionnement des universités. En ce sens, nous avons observé que seules quelques mesures ont porté sur la mise en œuvre d'une pédagogie et de curriculums inclusifs en salle de classe. Dans les prochains plans d'action, les universités pourraient proposer des formations allant au-delà de la sensibilisation, étape nécessaire *a priori*, mais certainement largement insuffisante à long terme afin de donner lieu à l'élaboration de pistes d'actions concrètes et menant à des changements structurels visant à lutter contre la discrimination systémique.

Qui plus est, on peut dégager de ce portrait que les universités québécoises ont visé en grande partie les deux premières étapes d'une démarche institutionnelle inclusive (Potvin 2016), soit celles consistant à

comprendre l'EDI et à s'engager dans une démarche, soit des étapes surtout liées à la sensibilisation et à la conscientisation de la communauté universitaire et à l'amorce d'initiatives, sans toutefois formuler des mesures obligatoires – voire plus radicales – dans l'atteinte de la justice sociale pour les GD. Par exemple, il n'est pas exigé d'atteindre une représentativité de groupes sous-représentés dans le corps étudiant ou le corps professoral, ou encore parmi les décideurs et les autres professionnels de l'université. On ne propose pas davantage des affichages de postes réservés uniquement à certains groupes sous-représentés (p. ex. les communautés noires, les Premières Nations, etc.) comme l'ont fait certaines universités ailleurs au Canada et, plus récemment, l'Université Laval (Provost, 2023). En ce sens, la troisième étape d'une démarche institutionnelle inclusive, qui visant à transformer le milieu dont elle est issue, reste à consolider; elle consisterait à rendre obligatoire l'implantation de nouvelles pratiques et de cibles à atteindre (notamment en emploi et dans la population estudiantine fréquentant les programmes), d'en faire le suivi et d'évaluer les résultats, dans un processus continu.

Conclusion

Il va sans dire que des étapes ont été franchies par les universités dans les dernières années, notamment sur le plan de la rhétorique et des discours institutionnels dont font état les divers plans d'action des universités. Des recherches sur la mise en œuvre réelle de ces plans dans les universités québécoises demandent à être réalisées afin d'analyser les avancées et les écueils des pratiques institutionnelles déployées au quotidien. Par ailleurs, c'est ce que nous réalisons présentement dans le cadre du projet de recherche *Mise en œuvre des politiques EDI en enseignement supérieur au Québec : construction de sens et types de réponses aux mesures destinées aux parcours étudiants*¹.

¹ *Mise en œuvre des politiques EDI en enseignement supérieur au Québec : construction de sens et types de réponses aux mesures destinées aux parcours étudiants* (subvention de développement Savoir du CRSH, 2022-2024, 73 719 \$; chercheuse principale : Marie-Odile Magnan; cochercheurs : Julie Laroche-Audet et Abdoulaye Anne).

Références

- Ahmed, S. (2012). *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. [\[consulter\]](#)
- Buisson-Fenet, H. et Draelants, H. (2010). Réputation, mimétisme et concurrence : ce que « l'ouverture sociale » fait aux grandes écoles. *Sociologies pratiques*, (21), 67-81. [\[consulter\]](#)
- Campbell, A. (2021). Equity education initiatives within Canadian universities: Promise and limits. *Perspectives. Policy and Practice in Higher Education*, 25(2), 51-61. [\[consulter\]](#)
- École de technologie supérieure (2019). *Plan d'action en équité, diversité et inclusion à l'ÉTS*. ÉTS. [\[consulter\]](#)
- HEC Montréal (2020). *Équité, diversité et inclusion. Des clés pour l'excellence en recherche 2020-2023. Plan d'action en matière d'équité, de diversité et d'inclusion 2020-2023 pour les chaires de recherche du Canada*. HEC Montréal. [\[consulter\]](#)
- Hewitt, T. (2017). Lettre ouverte de la part du Programme des chaires de recherche du Canada à l'intention des recteurs des universités. *Mises à jour du Programme*, 10 mai. [\[consulter\]](#)
- Institut national de la recherche scientifique (2020). *Plan d'action en équité, diversité et inclusion. Programme des chaires de recherche du Canada*. INRS. [\[consulter\]](#)
- Kamanzi, P. C., Goastellec, G. et Pelletier, L. (2021). Mass university and social inclusion: The paradoxical effect of public policies. *Social Inclusion*, 9(3), 32-43. [\[consulter\]](#)
- Polytechnique Montréal (2019). *Plan d'action en matière d'équité, de diversité et d'inclusion. Chaires de recherche du Canada : Agir pour la diversité, version 3.0*. Polytechnique Montréal. [\[consulter\]](#)
- Potvin, M. (2016). *Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires. Éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. [\[consulter\]](#)
- Provost, A.-M. (2023). Des étudiants dénoncent l'exclusion des hommes blancs d'appels à candidature. *Le Devoir*, 7 janvier. [\[consulter\]](#)
- Tamtik, M. et Guenter, M. (2019). Policy analysis of equity, diversity and inclusion strategies in Canadian universities – How far have we come? *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 49(3), 41-56. [\[consulter\]](#)
- UNESCO (2015). *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et Cadre d'action*. Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4. UNESCO et al. [\[consulter\]](#)

Université Bishop (2021). *Report and recommendation joint board-senate task force on equity, diversity and inclusion*. Université Bishop. [\[consulter\]](#)

Université Concordia (2020). *Equity, diversity and inclusion action plan for the Canada research chairs program*. Université Concordia. [\[consulter\]](#)

Université de Montréal (2020). *Pour l'équité et l'inclusion. Plan d'action 2020-2023*. UdeM. [\[consulter\]](#)

Université de Sherbrooke (2017). *Plan d'action d'équité pour les programmes interorganismes fédéraux (2017-2022)*. UdeS. [\[consulter\]](#)

Université du Québec à Chicoutimi (2022). *Plan d'action institutionnel en matière d'équité, diversité et d'inclusion*. UQAC. [\[consulter\]](#)

Université du Québec à Montréal (2020). *Plan d'action en matière d'équité, de diversité et d'inclusion pour les Chaires de recherche du Canada*. UQAM. [\[consulter\]](#)

Université du Québec à Rimouski (2019). *Plan d'action en matière d'équité, de diversité et d'inclusion*. UQAR. [\[consulter\]](#)

Université du Québec à Trois-Rivières (2018). *Plan d'action en matière d'équité, de diversité et d'inclusion de l'Université du Québec à Trois-Rivières*. UQTR. [\[consulter\]](#)

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (2017). *Plan d'action de l'UQAT pour les chaires de recherche du Canada en matière d'équité, de diversité et d'inclusion 2017-2020*. UQAT. [\[consulter\]](#)

Université du Québec en Outaouais (2018). *Plan d'action en matière d'équité, de diversité et d'inclusion de l'Université du Québec en Outaouais*. UQO. [\[consulter\]](#)

Université Laval (2020). *Plan d'action Équité, diversité et inclusion programme des chaires de recherche du Canada*. Université Laval. [\[consulter\]](#)

Université McGill (2019). *Canada research chairs - EDI action plan 2019*. Université McGill. [\[consulter\]](#)

Université TÉLUQ (s. d.). *Équité, diversité, inclusion. À propos*. [\[consulter\]](#)

Annexe – Catégories et codes émergents

Catégories	Codes
Recrutement, accueil et intégration	▪ Opportunités de poursuite de la carrière académique ▪ Accueil et intégration des étudiants de GD ▪ Création ou promotion de bourses pour membres des GD ▪ Autoidentification lors des processus d'admission ▪ Processus de recrutement ciblé aux GD
Soutien à la réussite	▪ Soutien pour la santé, le bien-être et le développement étudiant ▪ Soutien pratique et offre d'informations ▪ Soutien pédagogique ▪ Systématisation des informations pour offrir du soutien
Ressources humaines	▪ Affichages de postes non genrés, inclusifs et présentant des flexibilités ▪ Processus d'offre et de diffusion avec des stratégies et en des lieux ciblés pour les GD ▪ Soutien pour la présentation de candidatures ▪ Processus et outils d'évaluation et de promotion transparents et qui assurent les principes de l'EDI ▪ Révision et amélioration des outils et processus de ressources humaines déjà existants ▪ Création ou adoption de dispositifs visant l'application de critères ÉDI aux processus de recrutement ▪ Autoidentification au processus de recrutement ▪ Promotion de conciliation travail et vie personnelle (congés et horaires de travail flexibles) à travers l'implantation de mesures ▪ Protection en cas d'arrêt et soutien pour la reprise des activités à la suite d'une période d'arrêt ▪ Mise en place des programmes d'accompagnement aux nouveaux titulaires de Chaire ▪ Mise en place des programmes d'accompagnement pour le corps professoral ▪ Mise en place des programmes de mentorat ou d'accompagnement pour divers groupes de la communauté

Catégories	Codes
Comités et groupes de travail	▪ Formation des équipes pour la recherche en ÉDI ▪ Formation de réseaux de formateurs et de formatrices en ÉDI ▪ Formation de groupe de travail sur divers aspects ÉDI ▪ Formation et participation du Comité ÉDI aux divers espaces pour considérer les besoins de GD et développer des mesures équitables ▪ Promotion la participation aux comités aux titulaires de Chaires
Gouvernance	▪ Développement ou clarifier des processus de plainte et mise en œuvre de mesures contre actions de discrimination ou harcèlement ▪ Diffusion des informations sur la définition des CRC et de la progression de la carrière du corps professoral et les exigences EDI pour promouvoir l'attribution ▪ Étude et analyse de situations et processus déjà existant afin de les améliorer et proposer des recommandations ÉDI ▪ Implication de la communauté dans la mission EDI et valorisation des GD ▪ Inclusion des objectifs ÉDI au plan stratégique et documents institutionnels et création de politiques ou plan d'actions liés au ÉDI ▪ Mise en œuvre de projets; matériel et de dispositifs pour l'accessibilité, l'accueil et la vie de membres de la communauté et assurer de pratiques favorisant ÉDI ▪ Promotion la déclaration et la visibilité des groupes sous-représentés ▪ Soutien aux titulaires de CRC, aux membres du corps professoral et à la communauté étudiante, spécialement aux personnes appartenant à des groupes sous-représentés ▪ Système d'attribution et répartition de CRC en accord au plan stratégique et en considération des actions ÉDI
Formation aux diversités	▪ Formation sur les préjugés, biais inconscients et l'ÉDI ▪ Outils et matériaux de renseignement et meilleures pratiques ÉDI ▪ Activités de sensibilisation et/ou de soutien ▪ Registre et analyse des informations liées aux formations
Communications	▪ Actions de promotion de l'accessibilité aux GD ▪ Campagne ou plan de communication, sensibilisation et engagement ÉDI ▪ Processus de diffusion des informations internes par rapport aux principes ÉDI et processus associés ▪ Processus de diffusion et communication des informations au public général sur l'engagement et la promotion EDI et la visibilité de GD à l'université

Catégories	Codes
Engagement citoyen	▪ Campagnes de communication internes pour promouvoir des valeurs de respect et de tolérance ÉDI ▪ Participer à diverses communautés de partage et de collaboration des expériences ÉDI externes à l'université ▪ Promotion et partage de connaissances en matière ÉDI avec des organismes externes ▪ Promouvoir des actions ou des initiatives visant le respect envers les communautés des GD ▪ Promouvoir la collaboration avec des entreprises et entrepreneur(e)s liés aux GD
Production de connaissances sur l'EDI	▪ Création de centres ou de groupes de travail portant sur l'ÉDI ▪ Produire des informations et des connaissances sur l'ÉDI dans la communauté universitaire ▪ Recenser la littérature sur l'"excellence inclusive et de recherche pour promouvoir l'ÉDI ▪ Soutien aux initiatives de divers types qui développent l'ÉDI ▪ Visibiliser et promouvoir la production de connaissances des GD

Titulaire de la Chaire en relations ethniques de l'Université de Montréal, sociologue de l'éducation et professeure titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation de la même université, **Marie-Odile Magnan** s'intéresse aux inégalités scolaires du primaire au postsecondaire, telles que rapportées par les jeunes. Elle conduit également des travaux sur les pratiques d'équité et d'inclusion des intervenants scolaires. Elle a notamment œuvré à la réalisation du webdocumentaire *En route vers l'équité*, qui documente le leadership d'équité chez les directions d'établissement en milieu pluriethnique à la Commission scolaire de Montréal. Ses plus récentes recherches, qui portent sur les inégalités à l'université selon le point de vue des étudiants racisés, visent à améliorer les pratiques et les politiques à l'université afin d'atteindre l'équité et l'inclusion dans l'enseignement supérieur.

Fabiola Melo Araneda est étudiante au doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. Psychologue, elle est détentricrice d'une maîtrise en psychologie, spécialisée en psychologie de l'éducation, de la Pontificia Universidad Católica de Chile ainsi que d'une maîtrise en sciences humaines et sociales de l'École des hautes études en sciences sociales (Paris). Ses recherches portent sur l'expérience des étudiants nouvellement immigrés et leur rapport au savoir.

Stagiaire postdoctorale et boursière des Fonds de recherche du Québec sociologie à l'Université d'Ottawa, **Roberta Soares** détient un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle possède également une maîtrise en sociologie, un baccalauréat en sciences sociales et un baccalauréat en administration d'entreprises du Brésil. Ses recherches et sa pédagogie abordent notamment la sociologie et l'éducation dans une perspective critique pour comprendre les enjeux d'équité, de diversité, d'inclusion, de justice sociale et de décolonisation en lien avec différentes catégories sociales, notamment l'immigration, la langue et l'origine ethnique.

Professeur au Département des fondements et pratiques en éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, **Abdoulaye Anne** s'intéresse à l'analyse comparée des politiques éducatives et aux pratiques qui les traduisent. Ses recherches actuelles explorent le sens des politiques de décentralisation pour les acteurs, la place de l'innovation et de l'implication des parties prenantes dans la conception des politiques éducatives, ainsi que les aspects cognitifs liés à la réussite de leur mise en œuvre.

Forgues, É., Larivière, V., Luckerhoff, J., Riddles, A., St-Onge, S. et Volkanova, V. (2025). La dualité linguistique en enseignement supérieur au Canada. Le cas de la recherche universitaire. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 643-674). Les Publications du LIRES.

Chapitre 24

La dualité linguistique en enseignement supérieur au Canada Le cas de la recherche universitaire

Éric Forgues, Institut canadien de recherche sur les
minorités linguistiques (ICRML)

Vincent Larivière, Université de Montréal

Jason Luckerhoff, Université du Québec à Trois-Rivières

Amanda Riddles, Université de Montréal

Sylvain St-Onge, Institut canadien de recherche sur les
minorités linguistiques

Victoria Volkanova, Université de Moncton

Résumé

Ce chapitre présente des résultats provenant d'une étude commandée par l'Acfas et ses partenaires et réalisée de 2019 à 2021 par l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et la Chaire de recherche du Canada sur les transformations de la communication savante. S'appuyant sur une série de méthodes complémentaires, l'étude brosse le portrait de la situation de la recherche francophone en milieu universitaire. Après avoir analysé plusieurs bases de données sur la recherche (financement, publications) afin de mesurer la part du français dans l'écosystème canadien, l'équipe a mené un sondage auprès de 515 chercheurs d'expression française travaillant en contexte minoritaire au Canada et répartis d'un océan à l'autre.

Après avoir présenté le contexte de la dualité linguistique au pays et les institutions francophones et bilingues au Canada, nous traiterons du cadre institutionnel de la recherche en français ainsi que de la langue de diffusion des demandes de financement. Par la suite, nous aborderons les raisons de publier en anglais, la place du français dans les activités scientifiques, l'usage de l'anglais dans les sciences et la pression et/ou la motivation pour publier en anglais.

Mots clés

dualité linguistique; minorité linguistique; recherche en français; recherche francophone

Abstract

This chapter presents the results from a study, commissioned by Acfas and its partners, and conducted between 2019 to 2021 by the Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities and the Canada Research Chair in the Transformations of Scholarly Communication. Drawing on a series of complementary methods, the study provides an overview of the current state of French-language research in Canadian academia. The team analyzed several research databases (i.e. grants, scholarly publications) to measure the proportion of research conducted in French within the current ecosystem. Additionally, a survey was conducted among 515 French-speaking researchers working in linguistic minority contexts across Canada, from coast to coast.

We will outline the context of linguistic duality within French-speaking and bilingual post-secondary institutions in Canada, followed by the institutional framework for research in French, as well as the language in which most funding requests are submitted. Lastly, we will explore the reasons for publishing in English, the place for the French language in scientific activities, the use of English in science, and the pressure and/or motivation to publish in English.

Keywords

French-language research; Francophone research; linguistic duality; linguistic minority

1 La dualité linguistique et l'université francophone

Le développement de la recherche dans les communautés francophones en situation minoritaire (CFSM) est étroitement lié aux institutions universitaires francophones et bilingues, la recherche ne pouvant se déployer que dans la mesure des ressources offertes par le cadre institutionnel universitaire. Par ailleurs, ce cadre institutionnel participe à la vitalité des CFSM. En effet, pour se développer et s'épanouir, ces dernières comptent sur leurs institutions qui, dans les conditions optimales, sont présentes dans l'ensemble des secteurs d'activités. Défini d'abord par Raymond Breton, le concept de complétude institutionnelle est utilisé par plusieurs chercheur·e·s pour décrire l'éventail des institutions existantes dans une communauté (Breton, 1964; Cardinal et González Hidalgo, 2012). Outre leur raison d'être immédiate, soit ce pour quoi elles ont été créées, ces institutions contribuent au développement et à l'épanouissement des communautés en offrant des espaces sociaux où le français est utilisé. L'éducation est le secteur par excellence où les institutions contribuent à assurer la transmission et le maintien de la culture et de la langue française.

En ce sens, l'importance des écoles du primaire et du secondaire a été reconnue depuis longtemps dans l'histoire des CFSM, au point où ce secteur a assisté à la création de plusieurs associations francophones¹. Les acteur·trice·s de la francophonie n'ont toutefois reconnu que récemment l'importance du postsecondaire et des universités en ce qui a trait au développement des CFSM, au point d'en faire un thème de revendication. Depuis le milieu des années 2000, des organisations francophones telles la Fédération nationale des conseils scolaires francophones et l'Association des universités francophones du Canada font la promotion du *continuum en éducation*, c'est-à-dire du développement et de la création des services des organismes en petite enfance, des écoles et des établissements postsecondaires en français². L'importance de ce continuum renvoie au rôle que joue l'éducation dans la vitalité des CFSM.

¹ Pensons par exemple à : l'Association canadienne-française d'éducation de l'Ontario, créée en 1910; l'Association d'éducation des Canadiens français du Manitoba, créée en 1916; la Société Saint-Thomas-d'Aquin, créée en 1919; enfin, à l'Association Acadienne d'Éducation du Nouveau-Brunswick, créée en 1936.

² À ce sujet, on consultera le rapport du Comité sénatorial permanent des langues officielles, publié sous le titre *L'éducation en milieu minoritaire francophone : un continuum de la petite enfance au post-secondaire* (Corbin et Buchanan, 2005).

Sur le rôle des écoles, Landry et ses collègues (2011) affirmaient qu'« [a]ucune institution n'est plus essentielle que l'école pour assurer la vitalité d'une communauté linguistique », tout en précisant qu'elle est « la source de toutes les autres institutions en préparant les futurs leaders de tous les autres secteurs de vitalité communautaire (*pour autant que l'éducation dans la langue du groupe puisse se poursuivre au niveau postsecondaire*) » (p. 19 et 37; nos italiques). Or, le fameux article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés garantit, sous certaines conditions, le droit des membres des groupes minoritaires de langue officielle de recevoir un enseignement scolaire dans leur langue; elle demeure toutefois silencieuse en ce qui a trait à la langue des études postsecondaires. La garantie d'un continuum en éducation doit donc inciter le gouvernement canadien à aller « au-delà de l'article 23 » (Landry, 2005) afin de reconnaître l'importance d'appuyer également les institutions postsecondaires. Landry (2005) constatait des « lacunes graves [...] en ce qui concerne la prestation d'un enseignement postsecondaire en français » (p. 14). Reconnaisant l'importance du postsecondaire pour le développement des CFMS, le Comité sénatorial permanent des langues officielles affirmait d'ailleurs dans son rapport cité plus haut que

[l']éducation étant l'institution qui a le plus d'effet sur la transmission de la langue et de la culture, les communautés francophones en milieu minoritaire devraient être en mesure de se l'approprier à toutes les étapes de la petite enfance jusqu'au niveau postsecondaire. Lorsque cet objectif aura été atteint, un grand pas aura été fait vers une authentique dualité linguistique... (Corbin et Buchanan, 2005, p. 63).

Si nous ne pouvons espérer un appui du gouvernement canadien aux institutions universitaires et à la recherche qui se motiverait par l'obligation qu'engendre l'article 23 de la Charte, il conviendra de nous tourner du côté de la partie VII de la Loi sur les langues officielles (LLO)³, qui engage le gouvernement à appuyer le développement et à favoriser l'épanouissement des communautés de langue officielle en situation minoritaire (CLOSM), un peu comme cela s'est produit dans le secteur de la santé, champ de compétence provincial où le gouvernement canadien a néanmoins commencé à intervenir au lendemain de la crise de l'hôpital universitaire Montfort. Cette crise a stimulé une grande mobilisation des acteur·trice·s communautaires francophones et des parties prenantes dans ce secteur (Vézina, 2007). Cette mobilisation s'est concrétisée par l'appui de Santé Canada, qui a financé la création du Consortium national de formation en santé en 2003. En s'adossant à

³ LRC (1985), ch. 31 (4^e suppl.).

ses différentes composantes distribuées dans les établissements postsecondaires francophones et bilingues, ce dernier œuvre à la mise en place de programmes de formation et au financement de la recherche dans le domaine de la santé, et ce, afin de consolider l'offre de service de santé en français⁴. Cependant, les établissements postsecondaires n'ont pas bénéficié de la même attention du gouvernement fédéral et des acteur·trice·s francophones.

C'est plus récemment, encore une fois dans un contexte de crise, que le milieu universitaire a fait l'objet d'une attention du gouvernement canadien ainsi que des acteur·trice·s francophones, alors que certains établissements vivent une précarité financière. Cette fois, plusieurs institutions francophones ou bilingues sont touchées au cours de la même période. Au sein de l'Université de l'Alberta, le Campus Saint-Jean a dû mettre fin à certains cours en raison des coupes budgétaires imposées au campus et vivait toujours une incertitude quant à son avenir (Vachet, 2020). En Ontario, la décision du gouvernement provincial d'annuler en 2018 le projet d'une nouvelle université francophone ontarienne vient mettre un frein à une initiative espérée depuis plusieurs années. Cette décision provoquera une forte mobilisation de la communauté franco-ontarienne ainsi qu'une vague d'appuis à travers le pays, avec pour résultat que le gouvernement est revenu sur sa décision. L'Université de l'Ontario français, qui avait vu le jour en 2017, accueille sa première cohorte étudiante en 2021. La même année, la crise se déplace du côté de l'Université Laurentienne, qui s'est placée en février sous la protection de la Loi sur les arrangements avec les créanciers des compagnies (Radio-Canada, 2021^a). En avril 2021, elle annonce qu'elle éliminera 69 programmes, dont 28 en français (Radio-Canada, 2021^b), et congédiera une trentaine de professeur·e·s francophones (Vachon, 2021).

Cette suite d'évènements a entraîné une prise de conscience collective dans la francophonie canadienne au sujet de l'importance de prendre la mesure de la situation et d'agir. D'autres universités font face à des défis financiers qui devront être relevés très prochainement pour éviter de connaître un sort semblable (Steinbach, 2021). Les difficultés qu'éprouvent les institutions universitaires francophones et bilingues ont fait du secteur de l'enseignement postsecondaire une priorité pour les CFSM. En témoignent les états généraux sur le postsecondaire qui ont été menés par la Fédération des communautés francophones et acadienne (FCFA) et l'Association des

⁴ Le Consortium regroupe les universités et les collèges francophones. Depuis 2015, il est l'une des constituantes de l'Association des universités et collèges francophones du Canada (ACUFC, s. d.).

collèges et universités francophones du Canada (ACUFC) afin de faire le point sur la situation de l'éducation postsecondaire en contexte francophone minoritaire au Canada et de « trouver des solutions cohérentes, systémiques et durables pour assurer la pérennité de ce secteur » (ACUFC, 2021).

Par ailleurs, une étude réalisée pour Patrimoine Canada présente les défis qui se posent aux institutions postsecondaires francophones et bilingues, notamment les défis financiers, et propose des pistes d'action pour les relever (Forest, 2021). L'existence d'un cadre institutionnel universitaire stable et disposant des ressources suffisantes serait le socle à partir duquel peut pleinement se déployer la recherche dans les CFSM. Le Comité sénatorial permanent sur les langues officielles énonçait d'ailleurs ce constat en 2005 : « La faiblesse des institutions universitaires francophones sur le plan de la recherche est en grande partie responsable de l'absence de participation francophone aux efforts récents déployés par les gouvernements pour promouvoir la recherche et le développement au Canada » (Corbin et Buchanan, 2005, p. 63). Il aura fallu attendre la crise ayant récemment secoué le milieu universitaire francophone pour ajouter cet enjeu à la liste des priorités des CFSM et du gouvernement canadien. De fait, la LLO adoptée en 2023 prévoit des mesures positives qui visent à appuyer les institutions postsecondaires. À cet égard, la partie VII mentionne notamment : « Le gouvernement fédéral s'engage à renforcer les possibilités pour les minorités francophones et anglophones de faire des apprentissages de qualité, en contexte formel, non formel ou informel, dans leur propre langue tout au long de leur vie, notamment depuis la petite enfance jusqu'aux études postsecondaires. » On peut lire un plus loin que ces mesures positives visent

à appuyer des secteurs essentiels à l'épanouissement des minorités francophones et anglophones, notamment ceux de la culture, de l'éducation — depuis la petite enfance jusqu'aux études postsecondaires —, de la santé, de la justice, de l'emploi et de l'immigration, et à protéger et à promouvoir la présence d'institutions fortes qui desservent ces minorités.

2 Les établissements d'enseignement francophones bilingues

Les personnes d'expression française issues d'une CFSM qui souhaitent poursuivre des études universitaires sont limitées dans leur choix, et ce, non seulement en ce qui concerne les établissements, mais aussi dans les programmes qu'ils offrent. Les CFSM peuvent compter sur 14 universités et campus francophones ou bilingues afin d'accéder à des études supérieures dans leur langue maternelle. L'Ontario affiche le plus grand nombre d'universités et de campus, soit plus de la moitié (8) de ceux qui se situent à

l'extérieur du Québec. Bien que les Franco-Ontariens bénéficient de plusieurs universités et campus, la très forte majorité est à vocation bilingue. Pour sa part, la région de l'Atlantique offre peu d'options pour les francophones et les Acadiens avec seulement deux universités. Cependant, ceux-ci peuvent bénéficier d'un accès à des études entièrement en français. Dans l'Ouest canadien, les francophones et francophiles peuvent se tourner vers une université francophone et deux campus francophones annexés à des universités anglophones.

Plus précisément, les Franco-Ontariens peuvent compter sur huit universités et campus, soit deux établissements francophones et six bilingues. Ainsi, les étudiant·e·s peuvent choisir entre l'Université de Hearst dans le nord de la province et, depuis tout récemment, l'Université de l'Ontario français à Toronto afin de poursuivre des études exclusivement en français. De plus, ils peuvent choisir parmi l'une des six universités ou campus bilingues suivants : l'Université d'Ottawa, l'Université Laurentienne l'Université Saint-Paul, le Collège militaire royal du Canada, le Collège universitaire dominicain et le Campus Glendon de l'Université York⁵.

En Atlantique, les francophones et les Acadiens peuvent se tourner vers deux universités francophones afin de poursuivre leurs études après le secondaire. D'une part, l'Université de Moncton, située au Nouveau-Brunswick, offre plusieurs opportunités en raison de sa mission généraliste, tout en se déployant sur trois campus – Moncton, Edmundston et Shippagan –, sur le modèle de l'Université du Québec. En Nouvelle-Écosse, l'Université Sainte-Anne est le seul établissement d'enseignement universitaire de langue française. Il faut souligner qu'aucune université ni campus francophone ou bilingue n'est présent à l'Île-du-Prince-Édouard ou à Terre-Neuve-et-Labrador.

Dans l'Ouest canadien, les francophones et les francophiles ont accès à une seule université francophone, soit l'Université de Saint-Boniface, située à Winnipeg au Manitoba. Les communautés francophones peuvent aussi compter sur la Cité universitaire francophone de l'Université de Regina et sur le Campus Saint-Jean de l'Université d'Alberta, mentionné précédemment. Toujours sur la côte ouest, on notera qu'aucune université ni campus francophone ou bilingue n'est présent en Colombie-Britannique. Cela dit, l'Université Simon Fraser offre des programmes en français au 1^{er}, 2^e et 3^e cycles, notamment en éducation, en linguistique et littérature ou en

⁵ On notera que l'Université de Sudbury était en période de changements et de restructuration au moment où nous préparions ce chapitre.

études francophones, et ce, bien qu'il s'agisse d'une université anglophone (SFU, s. d.). En outre, l'Université de la Colombie-Britannique offre quelques options en français, entre autres une formation en enseignement avec spécialisation en français et, récemment, une spécialisation en langue et littérature françaises. L'absence d'université ou de campus francophones en Colombie-Britannique limite l'option des diplômés francophones de cette province. Selon le rapport annuel du Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (2021), environ 200 diplômés du secondaire poursuivront des études postsecondaires dans une trentaine d'établissements différents, dont plus des trois quarts (77 %) le feront en anglais; selon la même source, un tiers (34 %) quittera possiblement la province pour poursuivre des études postsecondaires. Ainsi, très peu de Franco-Colombiens poursuivront des études universitaires en français.

L'accès à des universités et à des programmes de langue française favorise la relève des communautés francophones en milieu minoritaire et nourrit la vitalité de celles-ci. Contrairement à l'Ontario et à l'Atlantique, les provinces de l'Ouest canadien sont confrontées à des enjeux bien différents : faible proportion de francophones, dispersion sur le territoire, accès limité à des études universitaires en français. Les francophones et francophiles de l'Ouest canadien ont accès à une seule université francophone, soit l'Université de Saint-Boniface, et deux campus francophones (Campus Saint-Jean et la Cité universitaire francophone). Ce que nous observons est en quelque sorte un dédoublement des programmes qui sont offerts entre le Manitoba, la Saskatchewan et l'Alberta. L'Université de Saint-Boniface offre plusieurs programmes de 1^{er} cycle : éducation, langue, traduction, sciences, philosophie, psychologie, travail social, administration des affaires, sciences infirmières (USB, 2025). Pour sa part, le Campus Saint-Jean offre principalement les mêmes programmes de 1^{er} cycle, en plus des programmes en études canadiennes et en arts dramatiques (UA, 2025). Dans son cas, la Cité universitaire francophone (CUF-UR, 2024), beaucoup plus petite que les deux institutions précédentes, offre notamment des programmes de 1^{er} cycle en éducation et en sciences infirmières (programme bilingue), mais aussi un programme d'études francophones. En ce qui a trait à l'accessibilité aux études supérieures, toutes trois offrent la possibilité de poursuivre des études de maîtrise en éducation ou en études régionales.

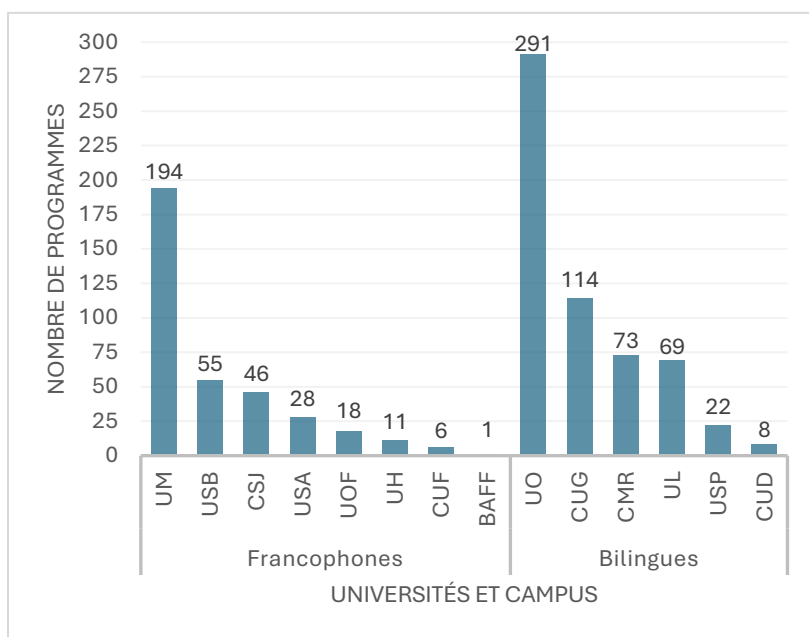


Figure 24.1 Nombre de programmes de 1^{er} cycle, universités et campus francophones et bilingues⁶

À l'échelle canadienne, l'offre de programmes varie. Tel que nous le soulignons, celle-ci est relativement limitée dans l'Ouest canadien si on la compare aux offres ontariennes et atlantiques. En Colombie-Britannique, les francophones et les francophiles doivent parfois s'exiler à l'extérieur de leur province afin d'entamer des études universitaires, puisqu'il n'y a aucune université ou aucun campus francophones dans leur province. En Atlantique, entre autres au Nouveau-Brunswick, les francophones et les Acadiens, présents en plus grande proportion, ont accès à un vaste choix de programmes en français offerts par l'Université de Moncton, établissement à vocation généraliste; de fait, ses trois campus offrent près de 200 programmes de 1^{er} cycle en français (UM, 2025). En plus des programmes de 1^{er} cycle, elle offre plus d'une cinquantaine de programmes d'études supérieures, dont huit

⁶ UM = Université de Moncton; USB = Université de Saint-Boniface; CSJ = Campus Saint-Jean; USA = Université Sainte-Anne; UOF = Université de l'Ontario français; UH = Université de Hearst; CUF = Cité universitaire francophone; BAFF = Bureau des affaires francophones; UO = Université d'Ottawa; UL = Université Laurentienne; CUG = Collège universitaire Glendon; CMR = Collège militaire royal (Kingston); USP = Université Saint-Paul; CUD = Collège universitaire dominicain (Ottawa)

programmes de doctorat : éducation, sciences du langage, sciences appliquées, sciences physiques, sciences de la vie, études littéraires, psychologie et un doctorat professionnel dans la même discipline. Outre l'Université de Moncton, les francophones et les Acadiens de l'Atlantique peuvent aussi compter sur l'Université Sainte-Anne en Nouvelle-Écosse. Celle-ci offre près d'une trentaine de programmes de 1^{er} cycle et de 2^e cycles en français, dont une formation en éducation et des programmes en langue et littérature (USA, 2025).

En Ontario, les francophones peuvent compter sur deux universités francophones; les choix de programmes y sont toutefois très limités, notamment en raison de la petite taille de l'Université de Hearst et du fait que l'Université de l'Ontario français n'en est qu'à ses débuts. D'une part, l'Université de Hearst offre quelques programmes en administration des affaires, en sociologie et en psychologie (UH, 2025), alors que l'UOF mise sur des programmes uniques tels que des études des cultures numériques, de la pluralité humaine, de l'économie et l'innovation sociale et des environnements urbains (UOF, s. d.).

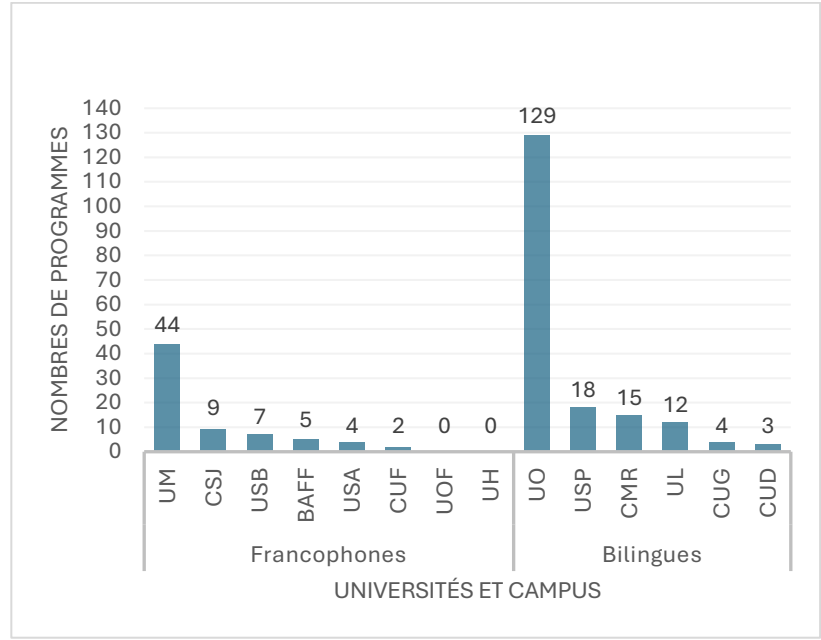


Figure 24.2 Nombre de programmes de 2^e cycle, universités et campus francophones et bilingues

Néanmoins, les Franco-Ontariens peuvent compter sur plusieurs universités et campus bilingues. D'ailleurs, l'ensemble des universités et campus bilingues à l'extérieur du Québec se situe en Ontario. L'Université d'Ottawa est sans aucun doute celle qui offre le plus d'options aux Franco-Ontariens, soit près de 300 programmes de 1^{er} cycle, plus de 100 programmes de 2^e cycle, et une cinquantaine de programmes de 3^e cycle, et ce, en français ou dans les deux langues officielles (UO, sd). En termes d'études supérieures, l'Université d'Ottawa se démarque des autres institutions qui offrent moins d'une dizaine de programmes de 3^e cycle et moins d'une vingtaine de programmes de 2^e cycle. Plus précisément, le Collège militaire royal du Canada offre la possibilité de suivre des études de 2^e cycle en administration des affaires, en administration publique, en physique, en mathématique et en étude de la défense, mais surtout un vaste programme en génie aux 2^e et 3^e cycles (Gouvernement du Canada, 2023). Pour leur part, l'Université Saint-Paul et le Collège universitaire dominicain, établissements situés à Ottawa, se spécialisent dans la théologie et la vocation religieuse (USP, 2025; CUD, 2021). Quant au Campus Glendon, plusieurs programmes (parfois bilingues) s'y démarquent de ceux qu'offre l'Université d'Ottawa, par exemple ses programmes en études françaises et littérature française, en histoire, en administration des affaires (en commerce), en sociologie, en science politique, en psychologie, en philosophie, en mathématiques, en biologie, en traduction, en communication, en études canadiennes ou hispaniques (CG-UY, s. d.). D'ailleurs, le Campus Glendon et l'Université Laurentienne offrent une plus grande diversité de programmes en psychologie que toutes les autres universités francophones ou bilingues. Au sujet de cette dernière, on notera que son offre de programmes de 1^{er} cycle en français est passée de 158 à 69 à la suite de l'abolition récente de plusieurs programmes. Toutefois, quelques programmes de 2^e cycle y sont toujours offerts, tels que des maîtrises dans le domaine de la santé et programmes connexes, des maîtrises en sociologie, service social et psychologie (UL, 2025).

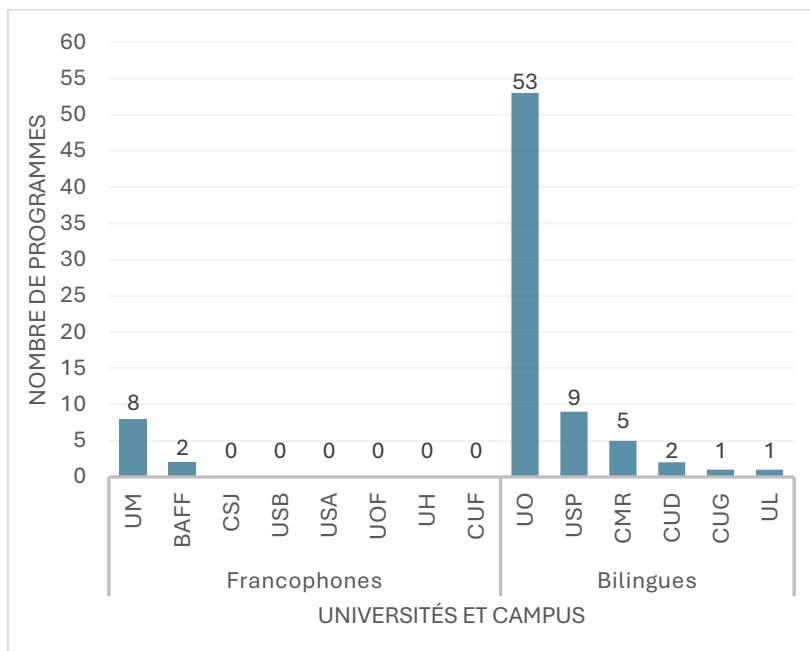


Figure 24.3 Nombre de programmes de 3^e cycle, universités et campus francophones et bilingues

3 Le cadre institutionnel de la recherche en français

La vitalité de la recherche en français en milieu francophone minoritaire dépend en partie de l'accès à des études postsecondaires réalisées dans cette langue, mais aussi du réseau de professeur·e-s et chercheur·e-s qui font des communautés francophones leur terrain de recherche. En France, elles et ils s'intéressent, entre autres, aux problématiques de l'Europe. En dehors de l'Europe, la recherche en français sur les milieux francophones, plutôt timide, relève principalement des chercheur·e-s d'expression française du Québec (St-Onge *et al.*, 2021). Nous observons un phénomène semblable qu'en Europe : la majorité de la recherche scientifique en français y aborde des enjeux relatifs au Québec.

L'espace de la recherche en français à l'extérieur du Québec, plus exigu, est en outre marqué par un engouement pour la recherche en anglais chez les chercheur·e-s d'expression française, qui fragilise la vitalité de la recherche en français au sein des CFSM (St-Onge *et al.*, 2021). Au Canada, la culture scientifique de langue française en milieu minoritaire dépend en

partie des établissements d'enseignement postsecondaire, notamment des universités francophones ou bilingues, mais aussi des instituts, des centres et des chaires de recherche francophones. Il y a près de 15 ans, Landry et ses collègues (2008) présentaient un portrait des intérêts thématiques des institutions et centres de recherche étudiant les CFSM. Ils ont observé que la plupart des travaux de ces institutions portaient sur la vitalité des communautés, l'éducation, les questions politiques, l'histoire et l'identité. À l'échelle régionale, l'importance accordée à certaines thématiques varie d'une région à l'autre. En Atlantique, les auteurs ont constaté que les questions d'identité, d'éducation, de vitalité et de politique sont plus importantes, alors qu'en Ontario, ce sont les questions linguistiques et identitaires qui priment. Dans l'Ouest canadien, les recherches portent entre autres sur l'histoire, mais aussi sur l'éducation et l'identité.

Tableau 24.1 Nombre de chaires, centres, instituts et groupes de recherche sur la francophonie au Canada en 2022

Institutions	Chaires	Centres et instituts	Groupes
Université de Moncton	3	9	4
Université Sainte-Anne	3	0	0
Université d'Ottawa	18	12	4
Campus Glendon	0	1	0
Université de Toronto	0	1	0
Université de Saint-Boniface	1	1	0
Cité universitaire francophone	0	1	0
Campus Saint-Jean	0	1	2
Université Laval	1	0	0
Total	26	26	10

Tel que le notent Landry et ses collègues (2008), la présence d'une infrastructure est essentielle pour soutenir la recherche en français à l'extérieur du Québec. À l'automne 2022, nous avons recensé 26 chaires de recherche au Canada qui s'intéressent directement à la francophonie canadienne (tableau 24.1). De ce nombre, la forte majorité (18) est associée à l'Université d'Ottawa en Ontario, six sont situées en Atlantique, une dans l'Ouest canadien et une seule au Québec. De plus, les CFSM peuvent aussi compter sur l'appui de 38 centres, groupes et institutions de recherche. Nous en avons recensé 18 en Ontario, dont 16 à l'Université d'Ottawa, un à l'Université de Toronto et un autre au Campus Glendon de l'Université York. En Atlantique, la totalité (13) est située à l'Université de Moncton, alors que, dans l'Ouest canadien, deux groupes et un institut sont présents sur le

Campus Saint-Jean de l'Université d'Alberta, ainsi que deux centres de recherche, un à la Cité universitaire francophone et l'autre à l'Université de Saint-Boniface.

Nous constatons que le cadre institutionnel de la recherche en français dépend majoritairement des chaires de recherche sur la francophonie, qui sont centralisées à l'Université d'Ottawa, dont la vocation est bilingue. La situation est similaire pour les centres, instituts ou groupes de recherche, dont la majorité est partagée entre l'Université d'Ottawa et l'Université de Moncton. De plus, bien que la plupart des universités et campus francophones en milieu francophone minoritaire soient situés en Atlantique et dans l'Ouest canadien, il s'agit de petits établissements dont l'infrastructure est précaire et dont l'offre de programmes est limitée.

4 Pratiques de recherche et de diffusion en français au Canada

S'il est difficile d'obtenir des données sur la langue dans laquelle les activités de recherche sont réalisées, les sources de données existantes nous permettent de distinguer la langue dans laquelle les projets de recherche sont élaborés et celle dans laquelle ils sont diffusés. On présentera donc dans cette section l'évolution de la langue des demandes de financement présentées aux organismes subventionnaires canadiens ainsi que celle des divers moyens par lesquels les travaux de recherche sont diffusés.

Les projets de recherche démarrent souvent par la préparation d'une demande de financement qui sera soumise à l'un des organismes subventionnaires du pays. De telles demandes se montrent cruciales à l'activité de recherche car les subventions fournissent les ressources financières qui permettent d'embaucher des étudiant-e-s, d'acheter des équipements et de réaliser des déplacements afin de présenter les résultats des travaux dans le cadre de divers événements. Au Canada, ces demandes peuvent être présentées en français ou en anglais. Le choix de l'une ou de l'autre illustre à la fois la langue dans laquelle le projet de recherche a été conçu de même qu'une certaine perception de l'importance de cette langue dans le champ scientifique dans lequel s'inscrivent les travaux à réaliser.

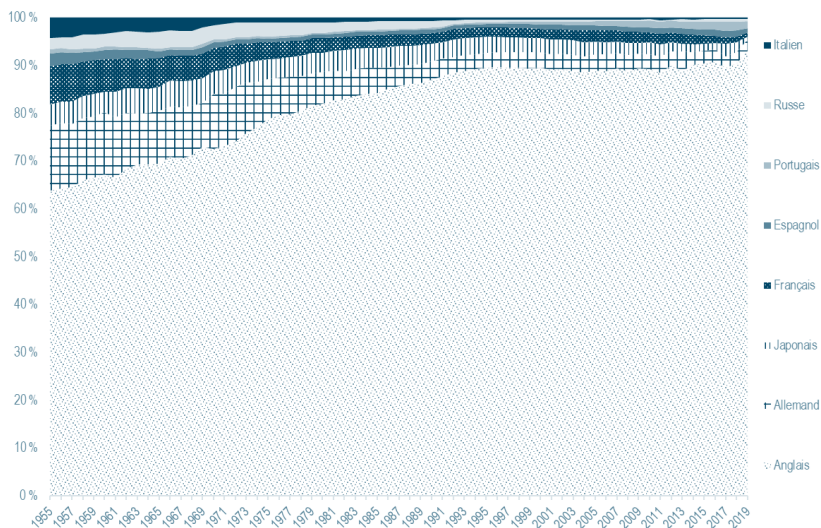
Nos résultats montrent que, pour les quatre principaux organismes subventionnaires du pays – Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (CRSNG), Instituts de recherche en santé (IRSC) et Fondation canadienne pour l'innovation (FCI) –, le pourcentage de demandes en français est en déclin. On

remarque que les pourcentages de demandes en français présentées aux organismes subventionnaires associés aux domaines des sciences naturelles et de la santé, soit le CRSNG et les IRSC, se situent entre 5 % et 10 %; un pourcentage similaire est obtenu pour la FCI, qui finance les infrastructures de recherche de tous les domaines. En revanche, les domaines des sciences sociales, des arts et des humanités, couverts par le CRSH, montrent un déclin dramatique des demandes en français, qui passent de 25 % du total dans les années 1990 à moins de 15 % en 2019. Ce déclin demeure préoccupant, dans la mesure où il est raisonnable de croire que la langue d'usage – voire la langue maternelle – d'un bon nombre de chercheur-e-s est le français; néanmoins, ils et elles décident de présenter leurs demandes dans une langue qui est susceptible d'être moins bien maîtrisée.

L'analyse des demandes en provenance d'institutions francophones ou bilingues nous montre cette tendance lourde. À l'échelle du pays, les demandes présentées en français passent de 77 % à 61 % au CRSH et de 41 % à 37 % au CRSNG. Au CRSH, la baisse s'observe principalement en Ontario et au Québec, dont la part des demandes en français décline respectivement de 39 % à 29 % et de 85 % à 71 %. Les demandes en provenance du Manitoba et de la Nouvelle-Écosse suivent une tendance similaire. À l'opposé, la part de demandes soumises en français au CRSH par des chercheur-e-s affilié-e-s à des institutions francophones du Nouveau-Brunswick est en croissance, passant de 73 % entre 1992-1999 à 88 % en 2015-2019.

En termes de publications savantes, on remarque tout d'abord une tendance lourde à l'échelle mondiale. En effet, la croissance des évaluations basées sur le nombre de publications savantes dans bon nombre de pays (Debackere et Glänzel, 2004; Schneider, 2009; Sivertsen, 2010; Shu *et al.*, 2020; Zacharewicz *et al.*, 2019), jumelée à la démocratisation des technologies numériques et au contrôle de l'édition savante par quelques compagnies privées (Larivière *et al.*, 2015) est associée à l'établissement d'une nouvelle culture de la publication (Fanelli et Larivière, 2016). Cette tendance a affecté les langues utilisées par les chercheur-e-s dans la diffusion des connaissances issues de leurs travaux. D'une part, le contrôle de l'édition savante par quelques compagnies internationales a augmenté l'offre de périodiques en anglais et contribué à rendre ceux-ci plus attrayants. D'autre part, la croissance de la collaboration internationale a renforcé le besoin d'utiliser une langue commune et, par conséquent, renforcé la place de l'anglais, déjà omniprésent.

À l'échelle mondiale, les tendances sont claires : l'anglais prend une place de plus en plus importante dans la diffusion des connaissances scientifiques. C'est le cas dans tous les domaines : d'abord dans les sciences naturelles et de la santé, graduellement au sortir de la Seconde Guerre mondiale, puis dans les domaines des sciences sociales et, enfin, dans ceux des sciences humaines. Malgré des enjeux posés par la qualité des données et la couverture – aucune base de données ne fournissant un portrait complet des articles, des livres et des autres types de communications scientifiques produites par les chercheur·e·s –, on remarque généralement que les sources convergent pour signaler un déclin de la représentation de la quasi-totalité des langues autres que l'anglais. En effet, comme le montre la figure 24.4, si le pourcentage d'articles publiés en anglais a augmenté entre 1955 et 1995, il demeure relativement stable depuis. La croissance proportionnelle des articles de langue anglaise s'est principalement réalisée aux dépens des articles publiés en allemand, en français et en japonais. En outre, l'importance relative de ces trois langues diminue depuis 1995, bien que dans une moindre mesure qu'au cours des 40 années précédentes. Nous observons également une augmentation du pourcentage d'articles en portugais, ce qui s'explique probablement par la croissance de la plateforme de revues SciELO (Scientific Electronic Library Online) à la fin des années 1990, cette dernière étant financée par la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fondation de soutien à la recherche de l'État de São Paulo), qui dessert principalement l'hémisphère Sud.



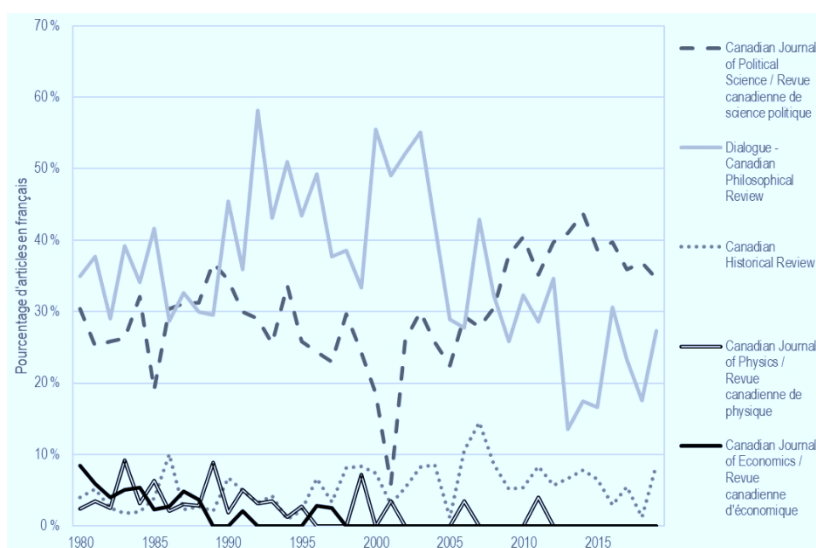
Source : Herzog et al. (2020)⁷

**Figure 24.4 Pourcentages d'articles selon la langue
entre 1955 et 2019**

À l'échelle canadienne, la dualité linguistique a historiquement conduit à la création de revues publiées en anglais et en français, ainsi que de nombreuses revues bilingues qui, souvent, sont associées à des sociétés savantes canadiennes. Nous avons compilé la proportion d'articles en français pour cinq revues bilingues, couvrant plusieurs disciplines : physique, économie, histoire, philosophie et science politique (fig. 24.5). Sans surprise, les domaines considérés comme plus internationalisés, soit l'économie et la physique, présentent une proportion très faible d'articles en français. En histoire, les travaux en français représentent autour de 5 % des articles publiés par la *Canadian Historical Review*, hormis un saut autour de 10 % entre 2006 et 2008. Ce faible pourcentage s'explique vraisemblablement par la fragmentation du champ historique canadien, la communauté scientifique francophone du pays s'étant dotée de revues qui lui permettent de diffuser ses travaux en français. La revue philosophique *Dialogue* a, pour sa part, publié jusqu'à 50 % d'articles en français dans les années 1990 et

⁷ Notons toutefois qu'une proportion importante des articles couverts par la base de données *Dimensions.ai*, utilisée par ces chercheur-e-s, ne portent pas d'adresses institutionnelles, ce qui rend son usage problématique quand vient le temps de mesurer la recherche publiée en français dans les institutions canadiennes.

2000. Ce pourcentage est toutefois plus faible aujourd'hui (20 %)⁸. Enfin, dans le cas de la *Revue canadienne de science politique / Canadian Journal of Political Science*, hormis un passage à vide au début des années 2000, environ 30 % des articles y sont rédigés en français, ce pourcentage augmentant à environ 40 % après la première décennie des années 2000⁹. Le domaine semble ainsi donner lieu à la publication d'une proportion d'articles en français et en anglais reflétant globalement la dualité linguistique du pays. Ces chiffres positifs masquent toutefois une réalité un peu plus complexe : alors que les politologues francophones citent abondamment les travaux de leurs collègues anglophones, le contraire est beaucoup moins fréquent (Rocher, 2007).



Source : Web of Science (© Clarivate, 2025. Tous droits réservés)

Figure 24.5 Pourcentages de documents publiés en français dans une sélection de revues canadiennes entre 1980 et 2019

⁸ Nous nous appuyons sur les données fournies la plateforme Web of Science (© Clarivate, 2025. Tous droits réservés) qui concernent exclusivement les articles scientifiques et ne tiennent pas compte des ouvrages ni des chapitres de livres. Il convient également de noter que ces données incluent les articles issus de disciplines fortement anglicisées (p. ex. la psychologie) et donnant lieu à une forte production scientifique.

⁹ On obtiendra davantage de détails sur la langue de diffusion des politologues francophones canadiens en consultant Rocher et Stockemer (2017).

Qu'en est-il de la langue de diffusion des articles dans les institutions universitaires? Compte tenu de l'importante différence entre les disciplines quant à la langue de diffusion des connaissances, nous mettons ici l'accent sur les sciences sociales, les arts et les humanités. Bien qu'on remarque un déclin du français partout, d'importantes différences se dessinent dans la proportion d'articles écrits en français en fonction du type d'établissement : institutions francophones en milieu minoritaire, institutions francophones au Québec, institutions bilingues et institutions anglophones au Québec.

Ainsi, à l'Université de Moncton, on passe de plus de 40 % d'articles en français dans les années 1980 à moins de 25 % dans les années 2010; à l'Université de Saint-Boniface, de 70 % d'articles en français dans les années 1980, on passe à 20 % depuis 2010. Une tendance similaire est observée à l'Université de Montréal, où le français est la langue de publication de plus de la moitié des articles dans les années 1980, pour décliner à moins de 20 % dans la décennie 2010. Tant l'Université Laurentienne que l'Université d'Ottawa, institutions bilingues, ont historiquement présenté un pourcentage d'articles en français plutôt bas, et ce, même dans les années 1980. Les choses ne s'améliorent pas au cours de la dernière décennie, alors que le français représente moins de 10 % des articles (moins de 5 % à l'Université d'Ottawa). Ce pourcentage n'est que très légèrement supérieur à celui d'institutions anglophones telles l'Université McGill et l'Université de Toronto, dont le pourcentage des articles publiés en français est passé de 6 % dans les années 1980 à 2 % depuis 2010 à l'Université McGill, et de 3 % à un peu plus de 1 % à l'Université de Toronto au cours de la même période.

À la lumière de ces résultats, on remarque que la place du français est en déclin à peu près partout dans le système de la recherche du pays, tant du point de vue des demandes de subventions que des publications. Bien que les universités et les chercheur·e·s faisant partie de milieux francophones minoritaires présentent certainement des caractéristiques spécifiques en termes d'accès aux programmes d'études supérieures et aux ressources disponibles – par rapport au Québec, par exemple –, il demeure que les chercheur·e·s d'expression française œuvrant au Canada, peu importe la province où se situe leur université d'affiliation, subissent une forte pression pour publier en anglais. En effet, tant dans les institutions francophones du Québec que dans celles des autres provinces, l'attrait de l'anglais demeure majeur; il est incontournable dans les disciplines des sciences naturelles et de la santé, et prend une place de plus en plus importante dans les activités de recherche en sciences sociales et humaines. Le contexte est similaire à l'échelle internationale : les chercheur·e·s travaillant en Espagne, en France,

en Italie et en Allemagne, tout comme en Belgique et en Suisse, publient principalement en anglais. Toutefois, la principale différence entre le Canada et ces pays – dont certains sont multilingues – réside dans le fait que le passage s’y est fait vers une langue étrangère, beaucoup plus neutre, et non pas vers l’autre langue nationale. Les chercheur·e·s continuent ainsi à vivre dans leur langue à l’extérieur de leurs activités de recherche.

5 Un cadre institutionnel poreux

L’omniprésence de l’anglais en recherche exerce des effets importants sur les travaux menés par les chercheur·e·s d’expression française dans les provinces autres que le Québec. Non seulement l’expansion de l’utilisation de l’anglais comme *lingua franca* dans les sciences sociales peut-elle affecter la liberté linguistique des chercheur·e·s (Landa, 2006), mais elle est susceptible d’influencer la représentation des enjeux locaux (Larivière, 2018; Filiatreau, 2008), notamment ceux qui concernent les professionnels et les praticien·ne·s œuvrant en milieux francophones minoritaires, qui sont parfois partenaires de ces chercheur·e·s dans le cadre de recherches-action. D’autre part, le prestige conféré à la publication en anglais porte ombrage aux travaux réalisés par et pour des francophones en milieux minoritaires, ce qui se répercute sur la carrière des chercheur·e·s d’expression française dans la mesure où leurs recherches se voient moins citées par leurs collègues, à la fois au Canada et à l’étranger.

À terme, cette situation peut même influencer le choix des thèmes de recherche, au désavantage des CLOSM. Un exemple éloquent à cet égard, tiré des travaux de Molgat et Trahan-Perreault (2015), est celui du secteur du travail social au sein des CLOSM. Ses praticien·ne·s disposeraient de très peu d’écrits scientifiques en français portant sur des thèmes aussi vastes que la jeunesse, la famille, les autochtones, les dépendances, la diversité sexuelle et de genre, le handicap et les aînés. Cette situation s’explique par la valorisation des « sciences [ayant] une portée internationale [...] au détriment des sciences locales » (St-Onge *et al.*, 2021, p. 23), les entraves au rayonnement des recherches menées en français et au développement de certains domaines touchant directement les CLOSM et, enfin, la pression s’exerçant sur les chercheur·e·s pour diffuser leurs travaux en anglais, soit des facteurs également associés à la représentation des enjeux locaux et au développement de la carrière.

En effet, même si les chercheur·e·s d’expression française maintiennent une production de recherches en français, les forts incitatifs à publier

leurs résultats en anglais contribuent à l'invisibilisation de leurs efforts, au premier chef parce que « la qualité de l'indexation est moins bonne pour le contenu non anglophone » (p. 26). Mais, de manière plus pernicieuse, c'est toute une production de connaissances qui se voit négligée du seul fait qu'elle est diffusée en français. Ce processus est illustré par la proportion des travaux portant sur le Canada produits par les chercheur-e-s d'expression française du pays – au Québec et dans les autres provinces –, en regard de la proportion de ceux qui, parmi ces travaux, sont cités dans la recherche publiée en anglais. En effet, alors que le quart de ces travaux sont réalisés par des francophones, seuls 5 % trouvent un chemin jusqu'aux publications en langue anglaise (Rocher, 2007). Enfin, la crainte de voir leurs travaux invisibilisés persuaderait les jeunes chercheur-e-s francophones ou allophones à valoriser la collaboration avec des collègues anglophones et à ignorer la recherche qui se fait en français dans leurs propres milieux (Borolus, 2012).

Toujours au sujet des collaborations, les résultats du sondage mené dans le cadre de l'étude réalisée pour l'Acfas révèlent que la majorité de celles dans lesquelles s'engagent les chercheur-e-s d'expression française se réalisent avec des chercheur-e-s d'universités anglophones; viennent ensuite les collaborations avec des collègues des universités francophones du Québec, ce qui contribuerait « au maintien d'un espace francophone en recherche » (St-Onge *et al.*, 2021, p. 61). Cet espace se montre vital à la fois parce qu'il permet « la circulation des idées et le développement des liens entre les communautés linguistiques, afin de fournir des écrits en français pour l'enseignement, mais aussi pour encourager la création de termes en français » (p. 24, sur la base de Collins et Dagenais, 2010) et parce qu'un nombre important de chercheur-e-s d'expression française (35 %) travaillent au sein de petites universités « ou de campus annexés à une université anglophone ou bilingue » (p. 29). De surcroît, les chercheur-e-s d'expression française partagent leurs domaines d'intérêt avec un nombre très restreint de chercheur-e-s, ce qui accentue encore l'importance de cet espace.

Rappelant une recommandation formulée une décennie auparavant dans l'*Examen de la gestion des langues officielles* préparé pour le compte du CRSH, ses auteurs considèrent qu'il est du devoir des différents protagonistes de la recherche de favoriser les collaborations entre les chercheur-e-s d'expression française des différentes régions du Canada, de même qu'entre eux et les chercheur-e-s des grandes universités (Malatest & Associates, 2011). Sur la base des travaux de Larivière et ses collègues (2006), le rapport rappelle en outre l'importance de deux facteurs « dans la formation des

réseaux de collaboration scientifique » (St-Onge *et al.*, 2021, p. 25), soit la langue et la proximité géographique, ce dernier ayant pour effet qu'une large part du réseau de chercheur-e-s d'expression française de l'Ouest du Canada se composera de chercheur-e-s anglophones, particulièrement en sciences naturelles. Toutefois, bien que la recherche réalisée en français puisse se voir avantagée sous certains aspects par l'inscription des chercheur-e-s d'expression française dans des réseaux internationaux comptant des chercheur-e-s européens, la prépondérance de la France dans la direction donnée à la recherche francophone a pour conséquence d'isoler les chercheur-e-s d'expression française en dehors de l'Europe, d'où l'urgence de renforcer et de maintenir un espace francophone en recherche au Canada.

En outre, le manque d'accès au soutien à la recherche auquel font face les chercheur-e-s d'expression française se répercute sur le financement de leurs travaux, notamment parce qu'ils connaissent mal les occasions de financement qui favoriseraient le développement de la recherche en français sur des thèmes d'importance dans leurs différents milieux, ce qui a notamment pour conséquence que des recherches pertinentes ne sont pas proposées au financement du fait qu'elles représentent une valeur moindre si elles ne sont pas présentées en français (*id.*). En effet, la maîtrise du français chez les membres des comités d'évaluation n'étant pas garantie, de plus en plus de chercheur-e-s d'expression française préparent leurs demandes de financement en anglais. En ce qui a trait aux projets soumis au CRSH, bien que St-Onge et ses collègues (2021) n'aient pu avoir accès à des données qui indiqueraient une influence de la langue de rédaction des demandes sur le taux de financement, les chercheur-e-s en sciences humaines semblent percevoir un avantage à les préparer en anglais.

Enfin, même financé, un projet de recherche pourra se réaliser plus ou moins rondement en raison des difficultés auxquelles font face les chercheur-e-s d'expression française souhaitant obtenir les services d'assistant.e.s de recherche maîtrisant le français, spécialement dans l'Ouest canadien et, en général, dans les universités anglophones, qui accueillent presque la moitié des chercheur-e-s d'expression française (*id.*). Toutefois, l'accès à cet assistantat serait similaire sur les campus bilingues et francophones, les deux tiers des chercheur-e-s ayant affirmé arriver à embaucher des assistant.e.s maîtrisant le français. Néanmoins, dans les provinces autres que le Québec, cette opération se révèle beaucoup plus ardue dans l'Ouest que dans la région de l'Atlantique ou en Ontario.

6 Pratiques de diffusion

On constate que la prégnance de l'anglais sur la recherche peut aller jusqu'à influencer la nature des travaux entrepris, ce que souligne encore Bocanegra-Valle (2014) lorsqu'elle décrit le diktat *Publish in English or Perish* en ces termes : « [L]'idéologie, la culture et l'identité des pays anglophones façonnent la formation du discours scientifique », dans le sens où « la recherche considérée comme "bonne" est celle [qui est] publiée » (citée par St-Onge *et al.*, 2021, p. 18-19). Or, dans un contexte où – notamment en raison du fonctionnement de l'indexation, mais aussi des algorithmes – « publier » devient synonyme de « publier en anglais », cette influence de la sphère anglosaxonne s'exprime jusque dans la langue employée dans les communications scientifiques et les conférences, puisque la pertinence de ces dernières se mesure, elle aussi, à l'aune de leur découvrabilité en ligne. Ainsi, grâce au sondage qu'ils ont mené auprès de plus de 500 chercheur·e·s d'expression française, St-Onge et ses collègues (2021) ont appris que, dans les deux dernières années, 30 % des répondant·e·s n'avaient pas prononcé au moins une conférence ou une communication en français et 44 % n'avaient pas publié au moins un article en français. Si le français conserve une certaine pertinence dans la diffusion scientifique, il est remarquable que « son utilisation est surtout confinée à l'échelle nationale ou réservée à la vulgarisation » (St-Onge *et al.*, 2021, p. 28, sur la base de Bacaër, 2019). Une situation similaire caractérise l'organisation d'événements scientifiques au Canada, les rencontres en français dans les milieux francophones minoritaires reposant à 80 % sur les épaules des chercheur·e·s d'expression française œuvrant dans les établissements francophones et bilingues. Ces derniers font par ailleurs face à des difficultés majeures se rapportant directement à l'organisation d'événements en français, que l'on parle du petit nombre de collègues francophones, de la difficulté à mobiliser les collègues parlant ou comprenant le français, de l'obligation de traduire en français tous les documents visuels et les communications ou du soutien moindre aux événements offerts en français par les établissements hors Québec (p. 59).

C'est donc dire que, pour favoriser le rayonnement de leurs travaux et espérer exercer un impact sur la recherche, les chercheur·e·s d'expression française doivent diffuser leurs travaux en anglais; en effet, non seulement les résultats et analyses publiés en français sont-ils moins utilisés, mais encore, « ceux qui font le choix d'écrire en français publient moins et sont moins cités » (p. 31, sur la base d'Imbeau et Ouimet, 2012), ce qui affecte leur performance en recherche. En outre, si la diffusion en anglais peut augmenter leur visibilité (p. 24, sur la base de Slim, 2006), ce quasi-impératif est

à la source de préjudices vécus par les chercheur-e-s d'expression française :

- perte de profondeur dans l'expression des idées (St-Onge *et al.*, 2021);
- insécurité linguistique, soit l'« incapa[cité] de transmettre ce qu'on veut dire, [d']exprimer ses idées avec la terminologie d'une langue étrangère, voire [d']utiliser un vocabulaire plus restreint et des arguments moins bien construits » (p. 21);
- surcharge de travail en raison du temps consacré à l'écriture dans une langue moins familière, ce qui diminue le temps passé à mieux exprimer ses idées, tout en affectant l'atteinte d'objectifs de publication (p. 25).

En outre, le contrôle de plus en plus important des revues savantes par quelques éditeurs internationaux a contribué à augmenter l'offre de périodiques en anglais et à en accentuer l'attractivité, dans un contexte où les collaborations internationales sont encouragées à la fois par les universités et les organismes subventionnaires, ce qui, en soi, renforce « le besoin d'une langue commune et, par conséquent, [...] la place de l'anglais, déjà omniprésent » (p. 44). Mais les chercheur-e-s non anglophones font également le choix de l'anglais afin de voir leurs publications apparaître dans les outils d'indexation internationaux les plus connus (p. 17), répondant ainsi à des contraintes explicites – par exemple, une demande de l'employeur – ou non explicites – entre autres, le facteur d'impact des publications, qui augmente les chances d'obtenir des subventions. Se montrant proportionnel au prestige d'une revue, ce dernier inciterait à y publier plutôt que de privilégier des revues correspondant véritablement au champ d'expertise (p. 20), ce qui limite du même coup la découvrabilité de certaines connaissances par les praticien-ne-s.

Si l'on ne tient pas compte du moment de leur création, la posture des revues recevant des contributions en français ne semble pas alarmante. En effet, au Canada, 26 % des revues savantes publient exclusivement en français, alors que 69 % reçoivent des articles dans les deux langues (p. 40). C'est plutôt la proportion de revues francophones créées dans les 60 dernières années, soit à peine 8 % (*id.*), qui signale une perte de prestige et de pertinence perçue de ce type de périodique. En outre, si les études en sciences sociales sont encore largement multilingues, la diversité linguistique qui les caractérise « risque aussi », comme c'est déjà le cas dans les sciences naturelles, « d'être supplantée par l'unilinguisme anglophone » (p. 19, sur la base de Warren et Larivière, 2018). La création de la plateforme Érudit en 1998 aura changé la donne jusqu'à un certain point : si, globalement, elle « a entraîné une augmentation de seulement 3,4 % du nombre de publications des chercheur-e-s du Québec en comparaison avec le nombre

de publications trouvées dans [Web of Science] » (*id.*, 2021, p. 20) et de 5,1 % du nombre de publications des chercheur-e-s des universités francophones du Canada, l'augmentation est plus substantielle chez les chercheur-e-s des sciences sociales et humaines œuvrant dans une université francophone, qui publient 29,8 % plus d'articles en français.

7 Défis, recommandations et mesures complémentaires

Ces données et ces résultats montrent que si le cadre institutionnel universitaire francophone ou bilingue est une condition essentielle du développement de la recherche d'expression française en dehors du Québec, celui-ci ne les met pas à l'abri de l'influence de l'anglais car les comportements des chercheur-e-s sont influencés par l'environnement institutionnel. Ainsi, il est à penser que seule une action institutionnelle permettra d'aménager, de protéger et de promouvoir l'espace de la recherche en français.

Dans la section intitulée « Vers une stratégie concertée de soutien à la recherche en français » de leur *Portrait et défis de la recherche en français en contexte minoritaire au Canada en chiffres*, St-Onge et ses collègues (2021, p. 69-77) identifient quatre grands défis auxquels font face les chercheur-e-s d'expression française et formulent neuf recommandations accompagnées de trois mesures complémentaires, selon eux « essentielles pour relever les défis affrontés par les chercheur-e-s et pour assurer l'épanouissement de l'espace de recherche en français » (p. 15). Le tableau suivant associe une synthèse de chacune des recommandations et mesures aux défis à relever.

Tableau 24.2 Synthèse de chacune des recommandations et mesures à relever

Institutions	Recommandations	Mesures complémentaires
Soutien offert aux chercheur-e-s d'expression française sur leurs campus	Création d'un Service d'aide à la recherche en français ayant pour fonctions d'/de : ▪ offrir des services d'aide à la préparation des demandes de subvention ▪ sensibiliser les universités aux besoins des chercheur-e-s d'expression française ▪ valoriser la recherche et sa diffusion en français	Investissement par les gouvernements fédéral et provinciaux dans le programme Coopération en recherche dans la francophonie canadienne (Acfas) et dans des programmes similaires

Institutions	Recommandations	Mesures complémentaires
Accès aux ressources pour réaliser la recherche (financement, baisse de la charge d'enseignement, assistant-e-s)	Instauration et maintien à long terme par les organismes subventionnaires fédéraux (OSF) de : ▪ fonds et de programmes destinés aux petites universités ainsi qu'aux campus et bureaux universitaires francophones ▪ programmes de financement mettant en avant les CLOSM comme objet d'étude ▪ mesures visant à augmenter le taux de succès des demandes de subvention soumises en français aux programmes des IRSC Développement des services en français dans chacune des universités bilingues ou anglophones hors Québec	Réduction par les petites universités de la charge d'enseignement (p. ex. développement d'outils permettant de réduire le temps de préparation des cours) et d'administration des chercheur-e-s d'expression française Réduction par les OSF des restrictions visant les fonds reçus (conditions d'utilisation, reconnaissance de l'engagement dans le milieu)
Diffusion des savoirs en français	Mise sur pied par Patrimoine canadien d'un fonds en soutien aux presses universitaires et aux autres activités de diffusion en français Responsabilisation des ASF face à l'équitabilité de leurs programmes de soutien à l'édition savante en français	Soutien par les OSF des initiatives de communication scientifique en français
Évaluation et valorisation de la recherche faite en français et de celle portant sur les communautés francophones	Adoption par les OSF d'une politique susceptible de dissuader les comités d'évaluation des demandes de subvention de faire appel au facteur d'impact des revues ou à la qualité de l'université d'attache Ajout par les OSF d'une case « minorité de langue officielle » aux formulaires de demande de subvention Meilleure estimation par les OSF des compétences linguistiques des membres des comités d'évaluation	s. o.

8 Rôles et responsabilités des grands acteurs de la recherche

Dans la même section, les auteurs ciblent quatre grands acteurs (p. 78-80) ayant « la responsabilité morale de faire rayonner l'anglais et le français dans le milieu de la recherche au pays » (p. 78). Le tableau suivant présente une synthèse des rôles et responsabilités attribués par St-Onge et ses collègues à chacun d'eux.

Tableau 24.3 Synthèse des rôles et des responsabilités des grands acteurs de la recherche

Grands acteurs	Rôles	Responsabilités
Gouvernements fédéral et provinciaux	Assurer la viabilité (développement et pérennité) des universités francophones et bilingues Appuyer et développer l'espace de recherche en français des CLOSM <i>Pour le gouvernement fédéral en particulier :</i> Exercer son leadership auprès des provinces	Reconnaître la précarité de ces établissements Prendre acte de leur contribution Appuyer leur développement Soutenir financièrement cet espace (structures de recherche, diffusion des savoirs en français) Appuyer les mesures décrites ci-haut
OSF (CRSH, CRSNG, IRSC, FCI)	Assurer l'épanouissement de l'espace de recherche en français Contribuer à la diffusion des savoirs en français	Se conformer à la LLO en : ▪ appuyant le développement et l'épanouissement des CLOSM ▪ consultant le milieu de la recherche des CLOSM (mise en place de mécanismes de consultation et de comités permanents) ▪ élaborant des plans d'action et des mesures visant le traitement équitable des demandes de subvention présentées en français Allouer aux établissements et chercheur-e-s des CLOSM leur juste part des fonds de recherche
Universités	Contribuer à la vitalité des CLOSM Assurer un continuum en éducation de la petite enfance au	Offrir un espace de vie en français Former des professionnels francophones Animer la vie intellectuelle et culturelle

Grands acteurs	Rôles	Responsabilités
	postsecondaire en français	Contribuer à l'innovation technologique et sociale <i>Pour les établissements francophones et bilingues en particulier :</i> ▪ s'engager face aux activités et structures (enseignement, recherche, diffusion) ▪ comprendre les besoins des chercheur·e·s d'expression française ▪ valoriser leurs travaux ▪ leur offrir des services adéquats en français
Acfas et autres partenaires	Favoriser la recherche et la diffusion des savoirs en français Communiquer aux décideurs.es et intervenants.es appropriés les recommandations décrites ci-haut	Élaborer un plan de communication à leur intention Assurer des suivis auprès des autres acteur·trice·s concernant la mise en place des mesures Veiller à l'adoption d'une « lentille linguistique » par ces derniers afin de tenir compte des besoins des CLOSM

Depuis le dépôt de ce *Portrait* préparé pour l'Acfas, nous avons pu entrevoir des signes encourageants du côté des gouvernements canadien et québécois en ce qui concerne la question de la recherche en français. Le Comité permanent de la science et de la recherche (SRSR) de la Chambre des communes a publié un rapport sur la problématique de la recherche et des publications scientifiques en français, dans lequel il formule plusieurs recommandations au gouvernement canadien, dont l'une lui demandant d'appuyer la création d'un Service d'aide à la recherche en français, cette recommandation ayant depuis été concrétisée par l'Acfas (SRSR, 2023). Ces recommandations visent à créer un environnement institutionnel soutenant la recherche en français, ce qui passe notamment par des mesures telles : un meilleur financement de la recherche et de sa diffusion en français; la mise en place d'une stratégie pancanadienne de soutien à la recherche et à la publication scientifique en français; enfin, par la création d'un Bureau pour la science en français, qui serait rattaché au Bureau de la Conseillère ou du Conseiller scientifique en chef.

Par ailleurs, la Politique du Québec en matière de francophonie canadienne, publiée sous le titre *Pour une francophonie forte, unie et engagée*, prévoit des actions pour appuyer la recherche et sa diffusion en français dans la francophonie canadienne (Gouvernement du Québec, 2022). Autrement dit, la conjoncture politique est favorable pour aménager un espace institutionnel qui encourage la production et la diffusion des savoirs en français. Nous devons toutefois demeurer attentifs afin de nous assurer que ces efforts soient maintenus à long terme, car s'ils venaient à s'essouffler, l'environnement linguistique de la science continuerait de peser longtemps sur l'espace de la recherche dans la francophonie canadienne.

Références

- ACUFC [Association des collèges et universités francophones du Canada] (s. d.). *L'évolution de l'ACUFC*. [Page d'accueil]. [\[consulter\]](#)
- ACUFC (2021). L'ACUFC et la FCFA dévoilent la programmation des états généraux sur le postsecondaire en contexte francophone minoritaire au Canada. *Communiqués de presse*, 22 juillet. [\[consulter\]](#)
- Bacaër, N. (2019). Quelques aspects de la disparition du français dans la recherche scientifique. *Francophonie et innovation à l'université*, (1), 16-27. [\[consulter\]](#)
- Bocanegra-Valle, A. (2014). English is my default academic language: Voices from LSP scholars publishing in a multilingual journal. *Writing for Publication in Multilingual Contexts*, (13), 65-77. [\[consulter\]](#)
- Bortolus, A. (2012). Running like Alice and losing good ideas: On the quasi-compulsive use of English by non-native English speaking scientists. *AMBIO*, 41(7), 769-772. [\[consulter\]](#)
- Breton, R. (1964). Institutional completeness of ethnic communities and the personal relations of immigrants. *American Journal of Sociology*, 70(2), 193-205. [\[consulter\]](#)
- Cardinal, L. et González Hidalgo, E. (2012). Quelle autonomie et quelle reconnaissance pour les communautés de langue officielle en situation minoritaire? *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (1), 51-65. [\[consulter\]](#)
- CG-UY [Collège Glendon de l'Université York] (s. d.). Recherchez nos programmes. *Des programmes qui vous mettent sur la bonne voie*. [\[consulter\]](#)
- Collins, L. et Dagenais, D. (2010). Perspective from *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*. *The Modern Language Journal*, 94(4), 638-640. [\[consulter\]](#)
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (2021). *Bilan annuel 2020-2021*. CSF. [\[consulter\]](#)
- Corbin, E. G. et Buchanan, J. M. (2005). *L'éducation en milieu minoritaire francophone : un continuum de la petite enfance au postsecondaire*. Rapport intérimaire

- du Comité sénatorial permanent des langues officielles. Sénat du Canada. [\[consulter\]](#)
- CUD [Collège universitaire dominicain] (2021). Les programmes du premier cycle. [Site Web du Collège]. [\[consulter\]](#)
- CUF-UR [Cité universitaire francophone, Université Régina] (2024). La Cité Programs. *Programmes & Services*. [\[consulter\]](#)
- Debackere, K. et Glänzel, W. (2004). Using a bibliometric approach to support research policy making: The case of the Flemish BOF-key. *Scientometrics*, 59(2), 253-276. [\[consulter\]](#)
- Durand, C. (2006). If it's not in English, it's not worth reading! *Current Issues in Language Planning*, 7(1), 44-60. [\[consulter\]](#)
- Fanelli, D. et Larivière, V. (2016). Researchers' individual publication rate has not increased in a century. *PLOS ONE*, 11(3), art. n° e0149504, n. p. [\[consulter\]](#)
- Filliatreau, G. (2008). Bibliométrie et évaluation en sciences humaines et sociales : une brève introduction. *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 55(4^{bis}), 61-66. [\[consulter\]](#)
- Forest, M. (2021). *Études postsecondaires dans la langue de la minorité. Portrait et analyse des enjeux. Rapport préparé pour le ministère du Patrimoine canadien*. Sociopol. [\[consulter\]](#)
- Forgues, É., Donovan, P., Labelle Eastaugh, É. et O'Donnell, L. (2021). 50 ans de législation en matière de langues officielles au Canada : bilan et perspectives / 50 years of legislation concerning official languages in Canada: Review and prospects. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (17), 10-30. [\[consulter\]](#)
- Gouvernement du Canada (2023). Programmes éducationnels. *Collège militaire royal du Canada*. [\[consulter\]](#)
- Herzog, C., Hook, D., et Konkiel, S. (2020). Dimensions: Bringing down barriers between scientometricians and data. *Quantitative Science Studies*, 1(1), 387-395. [\[consulter\]](#)
- Imbeau, L. et Ouimet, M. (2012). Langue de publication et performance en recherche : publier en français a-t-il un impact sur les performances bibliométriques des chercheurs francophones en science politique? *Politique et sociétés*, 31(3), 39-65. [\[consulter\]](#)
- Landa, L. G. G. (2006). Academic language barriers and language freedom. *Current Issues in Language Planning*, 7(1), 61-81. [\[consulter\]](#)
- Landry, R. (2005). Au-delà de l'article 23 : l'éducation, de la petite enfance au post-secondaire en milieu francophone minoritaire. *Education Canada*, 45(4), 13-16. [\[consulter\]](#)
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2011). *École et autonomie culturelle : enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Patrimoine canadien et ICRML. [\[consulter\]](#)
- Landry, R., Forgues, É. et Traisnel, C. (2008). *La recherche sur les communautés de langue officielle en situation minoritaire. Chercheurs, réseaux et grands thèmes*

- [communication orale]. Symposium « Les enjeux de recherche sur les langues officielles », Ottawa, 10-11 janvier.
- Larivière, V. (2018). Le français, langue seconde? De l'évolution des lieux et langues de publication des chercheurs au Québec, en France et en Allemagne. *Recherches sociographiques*, 59(3), 339-363. [\[consulter\]](#)
- Larivière, V., Gingras, Y. et Archambault, É. (2006). Canadian collaboration networks: A comparative analysis of the natural sciences, social sciences and the humanities. *Scientometrics*, 68(3), 519-533. [\[consulter\]](#)
- Larivière, V., Haustein, S. et Mongeon, P. (2015). The oligopoly of academic publishers in the digital era. *PLOS ONE*, 10(6), art. n° e0127502, n. p. [\[consulter\]](#)
- Loi visant l'égalité réelle entre les langues officielles du Canada (L.C. 2023, ch. 15). Site Web de la législation (Justice), *Lois Annuelles*. [\[consulter\]](#)
- Malatest et Associates Ltd. (2011). *Examen de la gestion des langues officielles*. Conseil de recherches en sciences humaines. [\[consulter\]](#)
- Molgat, M. et Trahan-Perreault, J. (2015). L'état de la recherche en travail social dans les communautés francophones minoritaires au Canada : une topographie thématique. *Reflets. Revue d'intervention sociale et communautaire*, 21(2), 36-70. [\[consulter\]](#)
- Radio-Canada (2021^a). L'Université Laurentienne à l'abri de ses créanciers jusqu'en février 2022. Radio-Canada, *Info*, 27 août. [\[consulter\]](#)
- Radio-Canada (2021^b). Licenciement massif et annulation de 69 programmes à l'Université Laurentienne. Radio-Canada, *Info*, 12 avril. [\[consulter\]](#)
- Rocher, F. (2007). The end of the "two solitudes"? The presence (or absence) of the work of French-speaking scholars in Canadian politics. *Canadian Journal of Political Science*, 40(4), 833-857. [\[consulter\]](#)
- Rocher, F. et Stockemer, D. (2017). Langue de publication des politologues francophones du Canada. *Revue canadienne de science politique / Canadian Journal of Political Science*, 50(1), 97-120. [\[consulter\]](#)
- Schneider, J. W. (2009). An outline of the bibliometric indicator used for performance-based funding of research institutions in Norway. *European Political Science*, 8(3), 364-378. [\[consulter\]](#)
- SFU [Simon Fraser University] (s. d.). Programmes de 1^{er} cycle. Tes options d'études en français. *Programmes en français*. [\[consulter\]](#)
- Shu, F., Quan, W., Chen, B., Qiu, J., Sugimoto, C. R. et Larivière, V. (2020). The role of Web of Science publications in China's tenure system. *Scientometrics*, 1-13. [\[consulter\]](#)
- Sivertsen, G. (2010). A performance indicator based on complete data for the scientific publication output at research institutions. *ISSI Newsletter*, 6(1), 22-28. [\[consulter\]](#)
- Slim, K. (2006). Doit-on continuer à publier la recherche clinique en langue française? *Gastroentérologie clinique et biologique*, 30(5), 657-658.
- SRSR [Comité permanent de la science et de la recherche du Canada] (2023). *Un nouvel élan à la recherche et la publication scientifique en français au Canada*. Chambre des Communes. [\[consulter\]](#)

- St-Onge, S., Forgues, É., Larivière, V., Riddles, A. et Volkanova, V. (2021). *Portrait et défis de la recherche en français en contexte minoritaire au Canada en chiffres*. Acfas, ICRML et Chaire de recherche du Canada sur les transformations de la communication savante. [\[consulter\]](#)
- Steinbach, N. (2021). Universités francophones : la douche froide de l'Université Laurentienne. Radio-Canada, *Info*, 9 février 2021. [\[consulter\]](#)
- UA [Université de l'Alberta] (2025). Programmes. *Campus Saint-Jean*. [\[consulter\]](#)
- UH [Université de Hearst] (2025). Programmes. [\[consulter\]](#)
- UL [Université Laurentienne] (2025). Programmes d'études. [\[consulter\]](#)
- UM [Université de Moncton] (2025). Programmes. *Étudiantes et étudiants*. [\[consulter\]](#)
- UO [Université d'Ottawa, (s. d.)]. Programmes. *Programmes et cours*. [\[consulter\]](#)
- UOF [Université de l'Ontario français] (2025). Programmes. [\[consulter\]](#)
- USA [Université Sainte-Anne] (2025). Études universitaires. *Études*. [\[consulter\]](#)
- USB [Université de Saint-Boniface] (2025) *Des programmes riches, modernes et variés*. [\[consulter\]](#)
- USP [Université Saint-Paul] (2025). Programmes. [\[consulter\]](#)
- Vachet, B. (2020). Le Campus Saint-Jean sauvé pour septembre, mais toujours menacé. ONFR-TFO, *Actualité*, 29 juillet. [\[consulter\]](#)
- Vachon, P. (2021). Une trentaine de professeurs francophones congédiés : une onde de choc. ONFR-TFO, *Actualité*, 12 avril 2021 [\[consulter\]](#)
- Vézina, S. (dir.). (2007). *Gouvernance, santé et minorités. Stratégies et nouvelles pratiques de gestion au Canada*. Éditions de la Francophonie.
- Warren, J.-P. et Larivière, V. (2018). La diffusion des connaissances en langue française en sciences humaines et sociales : Les défis du nouvel environnement international. *Recherches sociographiques*, 59(3), 327-333. [\[consulter\]](#)
- Zacharewicz, T., Lepori, B., Reale, E. et Jonkers, K. (2019). Performance-based research funding in EU Member States: A comparative assessment. *Science and Public Policy*, 46(1), 105-115. [\[consulter\]](#)

Chercheur à l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, **Éric Forgues** a obtenu son doctorat en sociologie à l'Université de Montréal. Sa thèse portait sur le rôle de l'État dans le développement économique des francophones au Québec. Depuis 1998, il mène des recherches à l'Université de Moncton sur le développement communautaire, la santé et le bien-être, le développement régional et durable. Il a enseigné à l'Université de Moncton en sociologie et en études environnementales. Il a également été agent d'innovation au Bureau de soutien à l'innovation de l'Université de Moncton.

Vincent Larivière est professeur titulaire à l'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information de l'Université de Montréal (UdeM), où il enseigne les méthodes de recherche en sciences de l'information et la bibliométrie. Il est également directeur scientifique de la plateforme Érudit, directeur scientifique adjoint de l'Observatoire des sciences et des technologies et membre régulier du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie. Détenteur d'un baccalauréat en science, technologie et société de l'Université du Québec à Montréal, d'une maîtrise en histoire des sciences de la même université et d'un doctorat en sciences de l'information de l'Université McGill, il a complété un stage postdoctoral au Department of Information & Library Science de l'Indiana University. Il est aussi vice-recteur associé à la communication et planification stratégiques à l'UdeM.

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.

Amanda Riddles est agente de recherche et titulaire d'une maîtrise en sciences de l'information de l'Université de Montréal. Ses travaux se concentrent sur les enjeux de la publication savante, l'équité et l'accès à la communication scientifique. Elle a contribué à des études sur la recherche en français en contexte minoritaire au Canada.

Sylvain St Onge a obtenu un doctorat en éducation à l'Université de Moncton. Sa thèse porte sur l'influence des médias, comme source de vitalité, sur les vécus langagiers et le développement psycho-langagier chez les élèves des écoles secondaires francophones du Nouveau-Brunswick. Il détient une maîtrise en orientation et un baccalauréat en éducation de l'Université de Moncton, ainsi qu'un baccalauréat en géographie avec spécialisation en aménagement du territoire et en développement durable de l'Université du Québec à Rimouski. En 2015, il reçoit une bourse de la Fondation Baxter & Alma Ricard pour ses études doctorales, bourse réservée aux étudiantes et aux étudiants francophones habitant dans un milieu minoritaire et ayant démontré leur engagement au sein de la société, leur leadership et leur sens civique.

Victoria Volkanova est bibliothécaire de référence à la Bibliothèque Champlain de l'Université de Moncton. Spécialisée en communication savante, en libre accès et en éducation ouverte, elle soutient des programmes en sciences et en études de l'environnement. Elle offre des formations sur les compétences informationnelles, la gestion des données de recherche et les outils numériques. Membre active de divers comités professionnels, elle est chercheuse associée à l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. Elle détient une maîtrise en sciences de l'information de l'Université de Montréal, un baccalauréat en stylistique et traduction de l'Université McGill, ainsi qu'un certificat de 2^e cycle en technologies de l'information de l'Université de Moncton.

Luckerhoff, J., Cimon, V., Creusot, I., Johnson M. L. et Desjardins, A. (2025). Les défis du secteur collégial en français au Canada. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 675-702). Les Publications du LIRES.

Chapitre 25

Les défis du secteur collégial en français au Canada

Jason Luckerohoff, Université du Québec à Trois-Rivières

Virginie Cimon, Université du Québec à Trois-Rivières

Isabelle Creusot, Collège Bourget

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

Annie Desjardins, Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Ce chapitre examine les défis auxquels sont confrontés les établissements collégiaux francophones du Québec et du Canada ainsi que les stratégies envisagées par leurs gestionnaires pour y répondre. Ces institutions doivent s'adapter continuellement aux changements structurels et aux besoins des étudiant·e·s, notamment en développant des programmes flexibles et en formant leur personnel enseignant. Hors du Québec, ces établissements peinent à rivaliser avec leurs homologues anglophones; cette situation rend essentielle la création de programmes attractifs pour la clientèle francophone.

La pandémie a mis en lumière l'importance des approches hybrides et des formations courtes, axées sur les compétences et adaptées au marché du travail. Toutefois, les disparités entre les contextes institutionnels, qui varient de la solidité des cégeps au Québec aux fragilités des collèges dans les autres provinces, compliquent la réponse à une série

d'enjeux. Les partenariats entre les collèges et les universités, particulièrement en recherche, sont selon nous une piste clé à développer. Par ailleurs, la révision de la Charte de la langue française (Loi 101) et le Projet de loi n° 96 relancent le débat sur la place du français dans l'éducation. Enfin, des recherches futures pourraient s'intéresser aux besoins spécifiques des étudiant·e·s francophones, notamment ceux issus de l'immigration, pour mieux adapter les critères de qualité éducative.

Mots clés

adaptation structurelle; collèges francophones; éducation hybride; flexibilité des programmes; partenariats collèges-universités

Abstract

This chapter examines the challenges faced by French-language college-level institutions in Québec and Canada, as well as the strategies envisioned by their administrators to address them. These institutions must continuously adapt to structural changes and student needs, notably by developing flexible programs and training their teaching staff. Outside Quebec, these institutions struggle to compete with their Anglophone counterparts; this situation makes the creation of attractive programs for the Francophone clientele essential.

The pandemic has highlighted the importance of hybrid approaches and short, competency-based training adapted to the job market. However, the disparities between institutional contexts, which vary from the solidity of Quebec's CÉGEPs to the fragilities of colleges in other provinces, complicate the response to a series of issues. In our opinion, partnerships between colleges and universities, particularly in research, are a key avenue to develop. Furthermore, the revision of the Charter of the French Language (Bill 101) and Bill 96 re-ignite the debate on the place of French in education. Finally, future research could focus on the specific needs of Francophone students, especially those

from immigrant backgrounds, to better adapt educational quality standards.

Keywords

college-university partnerships; French-language colleges; program flexibility; structural adaptation

L'avenir de la vie citoyenne et de l'emploi appelle des transformations majeures dans le monde de l'apprentissage. Les grandes tendances qui se dessinent – que l'on pense seulement à l'expansion du numérique et de l'intelligence artificielle, au vieillissement de la population, aux migrations massives et à la cohabitation de populations diverses qui en découle, à la surabondance d'information et de fausses nouvelles ou, enfin, à la privatisation de la formation – modifient le rapport aux institutions d'enseignement supérieur (Baril, 2021; BCC, 2018; CCMCE, 2017; RBC, 2018 et 2019; OCDE, 2019; WEF, 2021). Ces transformations, quoiqu'observées de manière disparate un peu partout dans le monde, sont vécues différemment par les différents établissements d'enseignement supérieur, dont les institutions collégiales du Canada.

La situation des cégeps francophones au Québec diffère de celle des collèges francophones des autres provinces, que ce soit en ce qui concerne l'accès, les frais d'inscription ou les programmes offerts. Alors que les premiers disposent d'assises historiques, institutionnelles et financières ainsi que d'un effectif étudiant incomparable, en plus d'une programmation singulière, force est de constater que la situation est moins stable ailleurs dans la francophonie canadienne. Au Québec, c'est au cours des années soixante que la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, plus couramment nommée Commission Parent, a proposé la création de nouvelles institutions d'enseignement supérieur publiques et gratuites qui offriraient aux étudiant·e·s la possibilité d'aller à l'université ou d'acquérir une formation technique (Bégin-Caouette, 2012). De leur côté, les trois grands collèges du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario ont un poids dont ne disposent pas ceux des autres provinces et territoires. Sur le plan de la formation, les collèges francophones hors Québec décernent des diplômes d'études collégiales équivalant aux diplômes d'études collégiales techniques au Québec, mais ils ne proposent pas de programmes

préuniversitaires. Au Québec, les cégeps offrent une combinaison de programmes techniques et préuniversitaires qui ne sont pas disponibles ailleurs dans le pays.

Cela dit, pour faciliter le passage du collégial à l'université, des établissements d'enseignement supérieur situés partout au pays développent des articulations ou des ententes d'arrimage qui reconnaissent des crédits d'apprentissage. Ajoutons que le mandat des collèges francophones hors Québec est double : ils doivent, d'une part, augmenter l'accès à l'éducation postsecondaire en français et, d'autre part, assurer l'épanouissement de leur collectivité (Bergeron, 2009). Il convient de dire que les différences mentionnées ci-haut se traduisent par des capacités très variables d'affronter l'ensemble des tendances en cours.

Le développement du secteur collégial francophone hors Québec est moins documenté que celui des établissements appartenant au même ordre situés sur le territoire québécois. On sait toutefois que c'est à partir des années 1960 que les Franco-Ontariens envisagent de nouveaux modèles d'établissements postsecondaires, notamment des collèges de langue française (Dupuis, 2021). On sait également que, d'un bout à l'autre du pays, les communautés francophones en situation minoritaire ont dû lutter pour se donner des établissements d'enseignement et de formation qui répondent à leurs besoins et à leurs aspirations (Cardinal et Normand, 2021). Cette minorité réclame maintenant que le droit à l'éducation dans sa langue, qui fait l'objet de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, s'étende à tout le continuum de l'apprentissage, depuis la petite enfance jusqu'au postsecondaire en passant par la formation des adultes et l'alphabetisation (ACUFC et FCFA, 2022). La récente modification de la Loi sur les langues officielles (LLO) va dans ce sens en affirmant l'engagement du gouvernement du Canada à « renforcer les possibilités pour les minorités francophones et anglophones de faire des apprentissages de qualité, en contexte formel, non formel ou informel, dans leur propre langue tout au long de leur vie, notamment depuis la petite enfance jusqu'aux études postsecondaires ».

Diverses données – dont certaines sont mobilisées dans le présent chapitre – montrent sans équivoque que l'accès à l'éducation postsecondaire en contexte francophone minoritaire est largement insuffisant en regard de l'offre en anglais. Les communautés francophones et acadiennes souhaitent bénéficier d'une égalité réelle en matière d'éducation postsecondaire.

1 Problématique

Le contexte éducatif actuel au Canada est marqué par les nombreux défis auxquels font face les collèges et les cégeps francophones. Que savons-nous de ces défis? Ceux qui ont été documentés jusqu'à présent concernent surtout la gouvernance (Cardinal et Normand, 2021), l'internationalisation (Bégin-Caouette, 2015), le financement (Déplanche, Chabot et Maltais, 2016), la pédagogie (Barbeau, 2007) et, plus récemment, la formation à distance (Papi *et al.*, 2018). Il y a donc lieu de mettre à jour ces questions, surtout en raison des changements rapides ayant accompagné la pandémie de COVID-19.

À partir d'une étude du vécu des gestionnaires de ces établissements, ce chapitre a pour objectif de documenter les défis auxquels font face les établissements collégiaux francophones et de cerner les pistes qui s'offrent à eux afin de les surmonter. La recherche dont il fait état a été menée à la demande du Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada (RCCFC), qui regroupe près de 60 établissements d'enseignement et d'organisations qui les appuient. Sa mission est de soutenir le développement, l'accessibilité et la qualité de la formation collégiale en français au Canada, de même que de promouvoir la collaboration et le partage d'expertise entre les établissements. Cette mission rejoint une observation faite par Bergeron (2009), qui affirme que « [les collèges] forment un rempart, parfois fragile mais toujours présent, contre l'assimilation qui demeure une menace constante pour toutes les communautés que l'isolement social et démographique du passé n'arrive plus à protéger » (p. 5). Au moment de réaliser l'étude de terrain, le gouvernement du Canada s'apprêtait à moderniser la LLO (Forgues *et al.*, 2021) et à proposer un nouveau Plan d'action sur les langues officielles (CLO, 2021), alors que le RCCFC souhaitait mettre en avant les voies d'avenir du secteur collégial francophone au Canada.

Dans le présent chapitre, nous abordons différentes thématiques qui ont émergé de cette recherche :

- diversité du secteur;
- période de transition;
- gouvernance;
- financement,
- partenariats;
- offre de programmes et besoins du marché;
- pédagogie;
- ressources humaines et recrutement;
- mobilité.

2 Méthodologie

Afin de mieux comprendre le futur développement du collégial francophone au Canada, nous avons animé 93 entretiens individuels, sept entretiens de groupes et effectué deux présentations publiques suivies de conversations avec des personnes intéressées. En tant que dispositif méthodologique, l'entretien permet d'approfondir le sens des affirmations et accentue la compréhension d'un phénomène (Luckerhoff et Guillemette, 2012).

Afin de cerner les principaux enjeux vécus dans ce réseau, nous avons d'abord animé des entretiens avec 33 gestionnaires des cégeps, des collèges francophones ailleurs au Canada et d'organisations œuvrant au collégial. Nous avons par la suite analysé des écrits émanant de la recherche et de la littérature grise portant sur les grandes thématiques qui étaient ressorties de ces entretiens, soit :

- la diversité du secteur;
- l'accès à la formation en français;
- la gouvernance et le financement;
- la pédagogie;
- le développement et la qualité des programmes;
- la recherche;
- le recrutement;
- la mobilité;
- les arrimages.

Nous cherchions notamment à saisir les spécificités des provinces et des territoires canadiens concernés. En empruntant une démarche inductive (Luckerhoff et Guillemette, 2012), nous avons fait parvenir nos questions à l'avance aux participant·e·s afin qu'elles et ils puissent y réfléchir avant l'entretien. Par la suite, nous avons animé sept entretiens de groupes et 20 entretiens individuels.

Dans le cadre d'une deuxième étape, nous avons consulté les membres du conseil d'administration et l'équipe du RCCFC afin d'obtenir leurs commentaires à propos d'une ébauche de rapport. Lors d'une troisième étape, 127 personnes se sont inscrites à une présentation de notre rapport sous forme de webinaire. L'événement, qui s'est tenu le 20 octobre 2021 en marge des états généraux sur le postsecondaire en contexte francophone minoritaire organisés par l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne et la Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada, a donné lieu à la préparation d'un rapport dont l'ébauche a été envoyée par courriel à toutes les personnes inscrites au

webinaire. Ces dernières ont ainsi pu le commenter par courriel à la suite de la rencontre.

Lors d'une quatrième étape, nous avons présenté à nouveau cette ébauche, cette fois dans le cadre du congrès annuel du RCCFC, le 4 novembre 2021. Cette présentation a été suivie d'une discussion avec les membres présents. Par la suite, afin d'approfondir et de nuancer notre analyse, nous avons animé des entretiens auprès de 17 professeur-e-s et 14 gestionnaires du niveau collégial à travers le Canada, ainsi qu'auprès de neuf professeur-e-s universitaires spécialistes de l'enseignement supérieur.

3 Analyse

Cette section présente les résultats de l'étude en fonction des grands enjeux dégagés.

3.1 L'histoire de la formation à distance au Canada avant la crise sanitaire

L'une des principales caractéristiques du réseau collégial canadien est certainement sa diversité, puisqu'il dépend de politiques établies dans chaque province et territoire (Usher, 2020). Bégin-Caouette (2018) compare ainsi, à grands traits, les systèmes d'enseignement technique présents dans les différentes provinces :

En Ontario et à l'Île-du-Prince-Édouard, les collèges ont été créés afin de combler les besoins des étudiants qui ne répondaient pas aux exigences des universités; en Colombie-Britannique et en Alberta, les collèges offrent un enseignement technique de pointe tout en permettant aux étudiants de terminer leur diplôme à l'université; la Saskatchewan compte sur des « collèges sans murs » accessibles en région et sur des instituts technologiques en milieu urbain; au Québec, les 48 collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) se distinguent par le fait que les études y sont gratuites et qu'ils offrent à la fois des formations techniques et pré-universitaires (obligatoires pour entrer à l'université), ainsi qu'une formation générale commune à tous les étudiants (p. 101).

En ce qui concerne le réseau francophone, la situation du collégial au Québec diffère grandement de celle qui prévaut dans les autres provinces, que ce soit en termes d'accès, de droits d'inscription ou de programmes offerts. En outre, les établissements hors Québec font face à une forte concurrence de la part des établissements anglophones. Les données de l'Enquête nationale auprès des ménages de Statistique Canada pour l'année 2006 indiquent que, selon leurs parents, seulement un quart des élèves des

communautés francophones hors Québec avaient l'intention de poursuivre des études postsecondaires en français. À peu près au même moment, un sondage réalisé auprès des finissant-e-s des écoles de langue française situées dans les mêmes communautés indiquait que 64 % de ces élèves avaient l'intention de poursuivre leurs études postsecondaires en français (Allard *et al.*, 2009). Sans atteindre la même ampleur, on peut noter qu'au Québec, le pourcentage des personnes nouvellement inscrites dans les cégeps anglophones qui provenaient des écoles de langue française a augmenté entre 1993 et 2015, passant de 4,9 % à 10,1 % (Olivier, 2017). Étudier en anglais est perçu comme une valeur économique en vue de l'entrée sur le marché du travail, en plus de communiquer une image d'ouverture sociale et de respect des différences (Vieux-Fort *et al.*, 2020).

3.2 Une période de transition majeure

Le paysage de la formation subit actuellement de grandes transformations, entraînées notamment par l'évolution des attentes des employeur-euse-s au regard des compétences (BCC, 2018; CCMCE, 2017; RBC, 2018 et 2019; OCDE, 2019; WEF, 2021).

Lors de nos entretiens, la pandémie de COVID-19 a été mentionnée par les gestionnaires, non pas tant pour son incidence conjoncturelle, mais parce qu'elle a agi comme un accélérateur des transformations structurelles en cours. À court terme, elle a entraîné une baisse de l'effectif étudiant en provenance de l'international – et, en conséquence, une baisse des revenus d'inscription. Elle a également limité l'accès direct des services de recrutement aux écoles et aux communautés pour le recrutement étudiants, compliquant ainsi leurs efforts pour attirer de nouveaux étudiants. Par ailleurs, la pandémie a contraint le personnel à adopter rapidement des modalités de travail à distance, et ce, dans des conditions moins qu'idéales (ACPPU, 2020; Papi *et al.*, 2021). Les gestionnaires interrogés reconnaissent ces tendances, mais se demandent si leurs bailleurs de fonds en prennent la pleine mesure. Si les équipes de gestion ont envie de prendre part au changement, elles craignent que le réseau collégial ne soit pas équipé pour y faire face.

La flexibilité des programmes et les méthodes hybrides d'enseignement ont aussi gagné du galon durant la pandémie (Bates et Sangra, 2011; Collis et Moonen, 2012; Maina et García González, 2015; Savard, 2014; Savard *et al.*, 2020; Subramony, 2017, cité par Savard, 2020), ce qui a ouvert la porte à une prolifération d'institutions et d'entreprises privées offrant des

formations courtes, mieux adaptées au marché du travail. Cette tendance vers la formation flexible en ligne est confirmée par l'Association canadienne de recherche sur la formation en ligne (Johnson, 2019), qui rapporte qu'en 2019, la majorité des établissements d'enseignement, tant au Québec qu'ailleurs au Canada, considérait l'apprentissage en ligne comme un élément fondamental de leur plan à long terme; la pandémie a vraisemblablement renforcé cette tendance.

En conséquence, de nouveaux profils d'étudiant-e-s plus enclin-e-s à poursuivre des formations flexibles et axées sur le marché du travail, tels que les étudiant-e-s adultes, parents ou « non traditionnel-le-s », ont émergé dans le paysage collégial (Beaupré-Lavallée et Bégin-Caouette, 2022; Tremblay et Yagoubi, 2022; Lapointe Therrien et Richard, 2021).

De nouvelles exigences en matière d'emploi peuvent aussi expliquer l'augmentation de ces types d'étudiant-e-s, qui ressemblent davantage à des travailleur-euse-s qui étudient qu'à des étudiant-e-s qui travaillent (Basque, 2009). Elles expliquent également le regret qu'expriment des gestionnaires au sujet du contenu des formations proposées par les collèges, qui se concentrent davantage sur les connaissances plutôt que sur des compétences clés recherchées par les entreprises : créativité, persuasion, collaboration, adaptabilité et gestion du temps (RBC, 2019). Toutefois, cela ne signifie pas que l'enseignement des connaissances soit sans valeur. De fait, selon Guillemette (2021), il n'y a pas de contradiction entre une approche par compétences et une autre qui valoriserait les connaissances : « [O]n ne dira pas que la compétence est un ensemble de savoirs de divers ordres (savoirs, savoir-faire, savoir-être, par exemple), mais une mobilisation de différentes ressources, dont les savoirs ou les connaissances » (p. 147).

Par conséquent, les collèges et les universités gagnent à offrir des formations mettant l'accent sur l'acquisition de connaissances, tout en intégrant des éléments de développement des compétences. Les collèges doivent demeurer à l'avant-garde de l'évolution des besoins du marché du travail, mais cela ne doit pas se faire au détriment de l'enseignement des connaissances, qui sont indispensables pour former les futurs travailleur-euse-s, de même que pour répondre aux besoins des employeur-euse-s et, en général, de la société. En somme, une chose est certaine : les gestionnaires du collégial constatent que les attentes de leurs clientèles ont changé et qu'il faut dès à présent en prendre acte.

Face aux défis et aux nouveaux besoins qui se profilent à l'horizon du collégial, il y a un danger pour les établissements francophones de se replier sur soi selon leurs intérêts, leur région, leur province ou leur territoire. En réalité, plusieurs défis et enjeux sont essentiellement les mêmes; c'est pourquoi les gestionnaires gagneraient à travailler ensemble et à s'assurer que leurs associations et regroupements soient complémentaires et non en compétition. De la même façon, une certaine forme de mutualisation des ressources à travers le Canada pourrait se révéler pertinente, dans la mesure où la compétition ne peut qu'être nuisible aux communautés francophones.

3.3 La gouvernance du collégial

La gouvernance des établissements collégiaux francophones représente une thématique centrale parmi les préoccupations exprimées par les gestionnaires. À l'échelle du Canada, les modes de gouvernance varient énormément (Boggs et Trick, 2009), par exemple, l'emprise ministérielle qui s'exerce sur les cégeps ne se remarque pas à l'égard des établissements situés ailleurs au Canada¹. Toutefois, lorsque les collèges sont intégrés à la gouvernance d'une université², ils bénéficient des assises et des ressources de celle-ci, mais, en contrepartie, ils perdent leur agilité car il leur faut passer par les processus d'approbation universitaires, qui sont plus longs et, dans certains cas, qui se déroulent en anglais seulement.

Selon des gestionnaires du Québec rencontrés dans le cadre de nos entretiens, lorsque le ministère de l'Éducation s'est désengagé de certaines de ses responsabilités relevant de la direction du réseau collégial, la Fédération des cégeps a dû développer une nouvelle expertise en gouvernance; cependant, l'autorité et le pouvoir qui l'accompagne sont demeurés au sein du ministère. Selon un participant, « *ceux qui connaissent les besoins ne sont pas ceux qui ont le pouvoir* » et la gestion du ministère peut se montrer « *franchement désolante* ». Selon Côté (2011), le système de gouvernance ne laisse aucune marge de manœuvre, il exige des cégeps une lourde reddition de comptes et la discussion tourne trop souvent autour des rapports de

¹ Que l'on parle du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick, des collèges d'arts et métiers Boréal et La Cité en l'Ontario, des établissements autonomes à vocation communautaire tels que le Collège Éducentre en Colombie-Britannique, le Collège Mathieu en Saskatchewan, le Collège de l'Île à l'Île-du-Prince-Édouard et le Collège Nordique francophone aux Territoires du Nord-Ouest.

² On parle alors des services collégiaux intégrés aux établissements universitaires tels que le Campus Saint-Jean en Alberta, l'Université de Saint-Boniface au Manitoba et l'Université Sainte-Anne en Nouvelle-Écosse.

force en présence. Les dirigeant·e·s rencontré·e·s avancent d'ailleurs avoir l'impression de mettre beaucoup trop de temps sur la reddition de comptes, ce qui les empêche de se concentrer sur la mission éducative. Les gestionnaires des cégeps réclament une plus grande autonomie pour les établissements; à l'image d'une société d'État, ils répondraient alors de leurs actions, de leurs budgets et de leur mission au ministère, mais ils conduiraient leurs propres opérations. Mais de manière plus immédiate, ils réclament l'établissement d'un modèle simplifié ou automatisé de reddition de comptes qui permettrait de partager l'information sans ajouter à la charge de travail. À cet égard, la gouvernance de certains collèges francophones autonomes ailleurs au Canada pourrait servir de modèle.

3.4 Le financement du collégial

Le financement du collégial constitue un sujet épineux : les compressions budgétaires, les ressources limitées consacrées au développement et la stagnation du financement de base depuis des années empêcheraient les établissements de demeurer compétitifs (Brennan *et al.*, 2021; Usher, 2020). Usher (2020) dégage deux modes de financement du secteur collégial au Canada : au Québec, en Ontario et en Saskatchewan, le financement de base est distribué en fonction du nombre d'inscriptions, alors qu'ailleurs au pays, il est établi sur une base historique et ajusté chaque année en fonction des nouveaux programmes ou de nouvelles initiatives gouvernementales. Cela dit, depuis 2008, toujours selon cet auteur, bien que les frais d'opération ont continué à augmenter en raison de l'inflation et des demandes nouvelles des étudiant·e·s et des professeur·e·s, le soutien gouvernemental est resté fixe. Aussi, là où c'est possible, l'écart croissant entre les coûts institutionnels et le soutien des gouvernements est principalement couvert par les revenus provenant des frais d'inscription des étudiant·e·s de l'international.

Au Canada, la survie des collèges dans les petites communautés francophones devient alors très difficile et incertaine. En raison du désengagement de certaines provinces ou territoires envers le postsecondaire en français, certains collèges sont même privés de financement public de base.

Les gestionnaires des collèges francophones hors Québec nous ont expliqué que le coût de la formation est élevé en raison de la petite taille de leurs cohortes. En région rurale, les besoins peuvent inclure le financement des infrastructures permettant l'accès à l'Internet à haute vitesse. Les petits collèges souffrent ainsi de ne pas pouvoir profiter des économies d'échelle.

Il serait temps, selon leurs représentant·e·s, de repenser le financement des établissements d'enseignement supérieur francophones de façon à davantage tenir compte de l'impact de l'investissement sur tous les plans. Le calcul du financement ne peut pas se faire de la même façon que pour les institutions anglophones canadiennes. Ils réclament donc un traitement équitable plutôt qu'égalitaire. En outre, les établissements scolaires et postsecondaires francophones d'une même province ou d'un même territoire sont parfois en compétition pour les fonds fédéraux, ce qui nuit aux collaborations. La prévisibilité d'allocations versées sur une base pluriannuelle, la stabilité et la diversification des sources de financement pourraient améliorer cette situation.

L'ensemble des gestionnaires avec qui nous avons discuté considère important de diversifier les sources de revenus, entre autres afin de réduire l'emprise des gouvernements sur les décisions. L'accueil d'étudiant·e·s de l'international a dégagé une certaine marge de manœuvre dans de nombreux établissements, sauf au Québec. Selon Usher (2020), ces étudiant·e·s constituent 27 % des inscriptions dans les collèges du Canada, alors qu'ils représentent seulement 3 % au Québec. Dans cette province, elles et ils paient leurs frais de scolarité au gouvernement, qui finance par la suite le cégep comme si ces personnes étaient des étudiant·e·s québécois·es. Ailleurs au Canada, les collèges profitent de ces frais d'inscription pour bonifier leurs budgets. Cependant, le recours à ce « marché » engendre aussi une dépendance qui peut être risquée (Brennan *et al.*, 2021; Usher, 2020).

Au Québec, selon certains gestionnaires, le budget serait déséquilibré. Il y aurait ainsi 150 millions de dollars de surplus accumulé dans l'ensemble du réseau collégial, alors que certains cégeps enregistrent des dettes de quelques millions de dollars. Il devient alors difficile de rallier les cégeps, dans la mesure où « *le système de financement "par têtes de pipes" les met en compétition les uns avec les autres* ». Les gestionnaires des établissements situés en dehors des grands centres ont l'impression que le ministère de l'Éducation répond aux besoins de ces derniers, et ce, sans évaluer les conséquences de cette façon de faire pour leurs établissements, où perdre une personne enseignante peut causer l'annulation d'un programme et de son financement. Il nous semble pertinent de rappeler ici que l'accessibilité de l'éducation postsecondaire en région constituait une des raisons principales pour lesquelles les cégeps ont été mis sur pied (Piché *et al.*, 2011).

Au Québec, même si le financement est plus important et plus stable, il demeure variable selon les gouvernements. Selon les gestionnaires du Québec, « *plus on est petit, plus on est vulnérable* ». Ils considèrent que « *sans autofinancement, on ne pourrait pas maintenir l'offre* » et qu'il est difficile d'offrir certains services adaptés comme l'accompagnement – de plus en plus fréquent – des étudiant-e-s ayant des besoins spécifiques.

Lorsqu'un établissement devient un grand fournisseur de services auprès des entreprises, la formation continue constitue une autre façon de générer des revenus autonomes. Certaines institutions mettent sur pied des fondations, mais il est plus difficile d'obtenir des dons chez les francophones, comparativement à la situation qui s'observe au sein des collèges anglophones. Par ailleurs, certains gestionnaires en appellent au regroupement afin d'éviter d'être trop nombreux à frapper aux mêmes portes :

Il y a très peu de philanthropie au Québec. Elle est locale. 48 cégeps, 48 fondations! Il faut les unifier pour les dons majeurs dans une démarche concertée. Les universités du Québec ont une mesure fiscale accordée par le gouvernement qui ajuste un don privé avec un montant public. Nous voulons la même chose.

Une personne ou une organisation donatrice peut alors hésiter avant de faire un don, sachant que chaque petite institution francophone viendra aussi frapper à sa porte. Finalement, certains gestionnaires considèrent qu'il faudrait davantage faire participer les employeur-euse-s au financement des programmes en demande.

3.5 Les partenariats au collégial

3.5.1 Les partenariats collège-collège

Les différents régimes collégiaux des provinces et des territoires compliquent les collaborations entre les établissements. Selon les gestionnaires consulté-e-s, chaque juridiction établissant ses propres normes, le transfert de crédits entre les établissements est souvent compliqué. Les collaborations sont notamment plus difficiles entre les programmes régis par des ordres professionnels provinciaux. Par ailleurs, la plateforme Collegeco du RCCFC est vue comme un moyen intéressant de favoriser les collaborations, notamment lorsque les partenaires sont complémentaires. Les partenariats entre les cégeps et les collèges francophones situés ailleurs au Canada s'établissent principalement de deux manières. D'une part, ils peuvent être facilités par Collèges et Instituts Canada dans le cadre d'initiatives de développement international financées par la coopération canadienne. D'autre

part, en recherche appliquée, ces collaborations passent par les Centres collégiaux de transfert de technologie.

Les échanges entre provinces et territoires sont une avenue intéressante pour plusieurs car ils permettent d'offrir une expérience canadienne aux apprenant-e-s, en leur proposant des parcours multi-provinces/territoires (p. ex. des écoles d'été). Les collèges se chargent aussi de la formation « citoyenne » ou périscolaire. Grâce aux échanges, les jeunes prennent conscience de la diversité des cultures francophones. L'intérêt des étudiant-e-s du Québec se portant plus vers l'international, il conviendrait alors de les convaincre de la pertinence de vivre une expérience au Canada.

Les gestionnaires des collèges francophones canadiens sont nombreux à mentionner qu'ils ressentent « *une ouverture du Québec envers la francophonie canadienne* », ce qu'ils considèrent « *de bon augure pour les collaborations et un rapprochement important* ». Le Projet de loi n° 96 (Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français; Jolin-Barrette, 2021), dont l'article 29.6 permet aux francophones du Canada de payer les droits de scolarité des résident-e-s du Québec pour suivre des programmes collégiaux non disponibles en français dans leur province ou leur territoire, devient un sujet sensible; cette mesure représente néanmoins une possibilité d'ouvrir le dialogue. La collaboration entre collèges et les cégeps autour des programmes de formation est compliquée par l'année scolaire de décalage entre le Québec et les autres provinces et territoires, de même que par l'épreuve ministérielle en français, obligatoire pour obtenir un diplôme d'études collégial.

3.5.2 Les partenariats collège-université

Les partenariats entre universités et collèges offrent également aux étudiant-e-s un large éventail de possibilités de formation. Les collèges hors Québec, les cégeps, les instituts et les universités ont le pouvoir de décider de leurs propres transferts, même si le cadre réglementaire provincial peut leur offrir un soutien (CICDI, s.d.). Les possibilités de transfert peuvent se présenter sous différentes formes et s'adresser à des publics variés. Les partenariats classiques impliquent généralement un transfert de crédits permettant aux étudiant-e-s d'accéder à des cours et à des programmes offerts par une université et de les appliquer à leur diplôme de collège. Il existe aussi des méthodes d'évaluation de l'équivalence des cours, des dispositifs de reconnaissance formels et des mécanismes de transfert entre les systèmes.

De plus, le travail effectué auparavant dans certains domaines ou dans le cadre d'activités d'apprentissage non conventionnelles peut être pris en compte dans le cadre d'un transfert. Les micro-diplômes sont également de plus en plus utilisés pour évaluer les acquis, ce qui facilite la reconnaissance des compétences à une plus grande échelle (*id.*).

Les partenariats peuvent également inclure des occasions de transfert de crédits à l'étranger. Les étudiant-e-s s'en peuvent tantôt participer à des programmes d'études à l'étranger, tantôt à des programmes de recherche sous la direction de professeur-e-s d'université. Ces occasions peuvent s'appliquer à leur parcours collégial et leur offrir une expérience internationale (Dukla, 2019). Parmi les nombreux avantages de ces partenariats, mentionnons la possibilité d'accéder aux ressources de deux établissements, dont leurs programmes de formation et les services d'orientation³.

3.6 L'offre des programmes et les besoins du marché

Quand ils constatent l'arrivée sur le marché de fournisseurs privés de formation ou encore de grandes entreprises s'organisant en vue de former leur personnel à l'interne, les gestionnaires du collégial saisissent à quel point ils doivent faire preuve d'agilité dans l'ajustement de leur offre de programmes. De telles tendances attestent que les besoins de formation ne sont pas satisfaits et qu'il existe par conséquent des occasions de partenariats pour le collégial. Bensouda et ses collègues (2013) croient que les collaborations entre les institutions d'enseignement postsecondaire et les entreprises « est reconnue comme une condition importante pour l'innovation et le développement à l'échelle des territoires » (p. 1). Quant aux gestionnaires, ils estiment qu'« *il faut être d'affaires et trouver des solutions créatives* ». Ils se disent en effet à l'affût des besoins de l'industrie tout autour d'eux ainsi que des fonds disponibles pour les appuyer. Certains évoquent même un « *retour du compagnonnage* ». Selon eux, « *c'est comme si le balancier était allé trop loin* » et qu'il fallait « *revenir vers l'accompagnement en entreprise, avec plus d'expérientiel et de développement des savoir-faire* ». L'enjeu est de trouver un équilibre entre la pertinence des programmes, les besoins du marché et les intérêts des étudiant-e-s. Pour y arriver, il faut établir des canaux de communication avec les employeur-euse-s, notamment en les impliquant dans la mise en œuvre et la mise à niveau des programmes. ”

³ On en apprendra davantage sur les collaborations interordres en consultant le [chap. 26](#), « La recherche au collégial et à l'université au Québec. Les défis de la collaboration ».

3.6.1 *La périphérie*

Proulx (2011) a montré que certains territoires, non métropolitains et non centraux, sont particulièrement innovants. Selon lui, ces lieux uniques sont plus propices à l'accueil des différents facteurs de l'innovation – économique, sociale et culturelle – en raison de la présence de certaines conditions favorables à l'interaction et à l'apprentissage collectif. Au Québec, des 48 cégeps formant actuellement le réseau public, 13 sont situés en périphérie. Ces établissements ont eu un impact considérable sur l'évolution des régions québécoises, notamment en répondant aux besoins de formation qui se sont accrus au cours des 50 dernières années, ainsi qu'en fournissant une main-d'œuvre plus qualifiée et plus instruite (Proulx et Bouchard, 2020). C'est donc dire qu'en plus de leurs contributions à la formation des travailleurs et travailleuses, les cégeps jouent un rôle de catalyseur dans le développement socioéconomique des régions dites périphériques.

3.6.2 *Miser sur de nouvelles compétences*

Les transformations démographiques, économiques et du marché de l'emploi suscitent une forte demande de formation continue. Entre 2019 et 2028, la proportion des emplois requérant au moins un diplôme collégial continuera d'augmenter, au point d'en représenter presque la moitié (49 %). La demande pour une main d'œuvre ne disposant que d'un diplôme d'études secondaires, quant à elle, continue de diminuer (34 %) (Emploi-Québec, 2019). De plus, on prévoit moins de travail répétitif et un plus grand besoin d'employé-e-s polyvalent-e-s. Les compétences non techniques deviendront ainsi plus importantes : travail d'équipe, communication, intelligences culturelle et sociale. L'OCDE (2019) et Johnson (2021) montrent que les compétences cognitives, sociales et émotionnelles transversales de même que la capacité d'« apprendre à apprendre » revêtent une importance croissante pour l'employabilité à long terme et la formation continue des personnes diplômées de l'enseignement supérieur. Cette situation constitue un changement important pour le collégial professionnalisant, qui est davantage habitué à développer des compétences fixes ou stables. Les gestionnaires envisagent ainsi des mécanismes de requalification et de rehaussement des compétences. Des formations de courte durée doivent répondre aux besoins spécifiques du marché et aux intérêts des employé-e-s, entre autres des personnes retraitées intéressées à réintégrer partiellement le monde du travail. L'utilisation des technologies et la polyvalence permettraient de faire face aux transformations observées dans la nature du travail. Par ailleurs, au

Canada, dans les provinces autres que le Québec, les collèges francophones forment des personnes diplômées bilingues pour le marché du travail. Il serait nécessaire, selon les gestionnaires consultés, de bonifier la carte des programmes offerts. Santé, administration, nouvelles technologies, petite enfance et éducation seraient actuellement des domaines clés pour répondre aux besoins évolutifs du marché.

3.6.3 L'internationalisation

Parmi d'autres changements s'observant dans le paysage du secteur collégial, difficile de passer à côté de l'internationalisation. Les personnes diplômées auront à travailler dans des contextes multiculturels, au sein d'équipes internationales et interdisciplinaires (Salmi, 2009; Raby, 2007). Selon Bégin-Caouette (2015), si les collèges partagent un engagement envers leur communauté en offrant à la population locale une formation à faible coût pour préparer à un emploi, la notion de « communauté » s'est maintenant élargie pour inclure non seulement les personnes habitant le territoire immédiat, mais aussi une profession, un métier, un marché agréable ou un lieu de travail mondial. Alors que certains gestionnaires de collèges soutiennent qu'une perspective internationale sape la mission communautaire, d'autres répondent à ces défis en s'internationalisant, c'est-à-dire en intégrant des composantes internationales, interculturelles ou mondiales à leurs services ou à leurs structures éducatives.

3.7 La pédagogie et les ressources humaines

3.7.1 Un paysage en changement

Le contexte pédagogique postsecondaire a connu des changements importants au cours des dernières années, passant d'un souci pour la santé mentale des étudiant-e-s à l'expression de nouveaux besoins par les employeur-euse-s. Dans ce contexte, l'attitude du personnel enseignant devient d'autant plus un facteur clé de la persévérance scolaire des étudiant-e-s, qui ont besoin de soutien pour réussir (St-Onge et Lemyre, 2016) et d'une approche de formation par compétences. Cette dernière, qui se veut une réponse à la déconnexion ressentie entre les besoins du marché de l'emploi et la formation traditionnelle, présente un certain nombre de défis, notamment l'accompagnement du personnel enseignant dans l'évaluation par compétences et l'adaptation des étudiant-e-s adultes et de ceux de l'international à ce type de formation, les jeunes Canadien.ne.s apprennent déjà en majorité

par compétences. L'approche de formation par compétences se concentre sur le développement de compétences pratiques et transférables chez les apprenant.e.s. Selon Perrenoud (1997), elle vise à préparer les apprenant.e.s à la vie professionnelle et citoyenne en leur fournissant des compétences clés telles que la communication, la collaboration, la créativité et la résolution de problèmes. Dans cette optique, la formation livrée en entreprise peut se montrer intéressante dans la mesure où elle favorise cette approche. En plus de contribuer à la réduction de certains frais, elle représente une occasion pour les établissements d'enseignement d'accéder à des laboratoires et à des espaces de travail un peu partout sur le territoire.

3.7.2 Les défis pour les pédagogues

Les défis documentés se rapportant à la pédagogie comprennent notamment la nécessité d'assurer un soutien pédagogique et un développement professionnel qui convient au personnel enseignant. Ce dernier aurait tendance à se concentrer sur ses domaines de spécialisation et à s'intéresser peu aux activités de réseautage ou au développement continu. De façon générale, on estime que le réseau collégial n'incite pas assez au développement professionnel. Pourtant, la plupart des cégeps et certains grands collèges disposent d'infrastructures capables de soutenir la pédagogie et l'andragogie. L'Association québécoise de pédagogie collégiale et le Consortium national de développement de ressources pédagogiques en français au collégial offrent également des ressources, de l'accompagnement et du soutien au personnel enseignant.

Par ailleurs, certains gestionnaires ont mentionné la difficulté d'accéder à des ressources pédagogiques en français qui ne soient pas uniquement centrées sur le Québec. De fait, les professeur.e.s hors Québec doivent adapter le matériel didactique afin de répondre au manque de matériel pédagogique en français adapté au contexte local, surtout pour les métiers. Selon Beaupré-Lavallée et ses collègues (2023), la disponibilité de matériel didactique et pédagogique en français demeure aussi un enjeu important au Québec, situation qui peut vraisemblablement s'expliquer par les pressions exercées sur les chercheur.euse.s pour publier en anglais.

3.7.3 L'enseignement à distance

L'enseignement à distance peut représenter une solution pour repenser l'apprentissage et les modes de prestation de la formation. En favorisant la

mobilité du personnel enseignant, qui peut alors enseigner à distance ou en comodalité, cette approche peut contribuer à la vitalité des établissements situés en zone rurale ou éloignée en maintenant les étudiant-e-s dans les régions.

Cela dit, la formation à distance peut présenter certains défis. Le soutien (notamment informatique) dont disposent les professeur-e-s varient d'un établissement à l'autre (Bates, 2005). Au cours de la pandémie, la distance imposée aux personnels enseignants n'a pas facilité les adaptations nécessaires. La question de l'accès est également en jeu, tant pour les professeur-e-s que pour les étudiant-e-s. Selon Karsenti et ses collègues (2020), la pandémie a exacerbé encore davantage les iniquités sociales existantes, tant dans les établissements d'enseignement que sur le plan de l'usage du numérique. Les personnes apprenantes issues des milieux les plus démunis semblent avoir rencontré des difficultés particulières, notamment en ce qui a trait à l'accès aux appareils numériques et à Internet. Ce genre de problèmes a été observé dans les communautés francophones minoritaires au Canada, et ce, bien avant la pandémie. Une étude de Johnson (2017) soulève que la principale lacune constatée dans l'offre en développement de l'alphabétisme et des compétences essentielles (DACE) disponible dans les communautés de langue officielle en situation minoritaire (CLOSM) est que certaines communautés au Canada ne disposent pas – ou peu – d'infrastructures pouvant assurer la formation auprès des adultes francophones. Cette lacune s'explique par différentes raisons, dont le type d'appui reçu de la part des programmes gouvernementaux. Cette étude fait état de situations où les programmes se préoccupent peu des services en français et d'autres où les services destinés à la majorité et à la minorité sont conçus de façon symétrique, alors que la nature des besoins de chaque groupe et la façon d'y répondre devraient être différenciés. Bouffard et Caron (2021) soulignent pour leur part que les personnes apprenantes francophones sont souvent sous-représentées dans les programmes de formation en ligne offerts par les CLOSM et que l'accès à l'infrastructure et aux technologies nécessaires peut être un obstacle pour certaines personnes apprenantes.

3.8 Recrutement et mobilité étudiante

3.8.1 *L'internationalisation*

Selon Brown et Bergeron (2021), les cégeps s'inscrivent pleinement dans les tendances de l'internationalisation observées à l'échelle mondiale, qui sont

marquées par une « transformation de la nature des projets de mobilité étudiante et enseignante, [une] hausse importante du nombre d'étudiants internationaux, [une] diversification des partenariats à l'étranger, [un] développement de parcours internationalisés et [un] renforcement des projets de coopération » (p. 54). Ces auteurs soulignent qu'en 2019, les activités internationales étaient inscrites dans les plans stratégiques de 93 % des cégeps et qu'une structure plus centralisée a été adoptée, favorisant la cohérence et la stabilité des activités internationales au sein de ces établissements. Au Canada, les établissements d'enseignement supérieur sont engagés dans l'internationalisation depuis les années soixante-dix, mais ce processus est soutenu de manière inégale par les gouvernements. Comme nous le soulignons plus haut, le Canada est le seul pays à ne pas disposer d'un ministère central de l'Éducation nationale, si bien que l'enseignement collégial varie beaucoup d'une province à l'autre (Gallagher et Dennison, 1995, cité par Bégin-Caouette, 2015). Si certaines provinces telles que la Colombie-Britannique, le Québec et la Nouvelle-Écosse soutiennent l'internationalisation par le biais de programmes de financement cohérents, les établissements des autres provinces s'en remettent souvent à l'approche fragmentée du gouvernement fédéral.

Depuis 1960, les gestionnaires de collèges et les dirigeant-e-s politiques du Québec ont pris conscience du potentiel de l'internationalisation (Paquin, 2006; Bégin Caouette, 2018). Alors que la plupart des collèges canadiens se concentrent sur le recrutement étudiant international afin de générer des revenus (ACCC, 2010), la Fédération des cégeps (DAI-FC, 2020) met de l'avant une approche différente. Elle s'inscrit dans la stratégie provinciale (MEQ, 2002), qui soutient principalement la mobilité des étudiant-e-s et du personnel. Malgré ces différences, Usher (2020) souligne que la hausse fulgurante de l'effectif étudiant international, passant de quelques centaines en 1992 à environ 140 000 en 2020, a aussi pesé sur cette croissance au Canada. Il note également que les inscriptions dans les collèges et les cégeps ont considérablement augmenté entre 1992 et 2018, passant de près de 400 000 à environ 600 000. L'Ontario a pesé fortement dans la balance, spécialement entre 2007 et 2018 (+ 45 %), alors que les cégeps n'augmentaient leur effectif que de 9 %. Selon les gestionnaires consultés, les clientèles potentielles du collégial continuent de provenir du secondaire, des programmes d'immersion des autres provinces, de l'international et des adultes de retour aux études.

3.8.2 Recrutement

Pour les plus petits collèges francophones du Canada, les enjeux associés au recrutement tournent autour de la gamme limitée de programmes et de services offerts, ainsi que de leur faible visibilité, attribuable à leur éloignement. De plus, selon les gestionnaires des collèges francophones hors Québec, les jeunes des communautés en situation minoritaire sont peu attirés par la formation en français. Il est possible de penser que si l'offre n'est pas créée, les étudiant-e-s se tourneront vers le système anglophone, comme le mentionne Bergeron (2009) :

[S]il avait fallu que des collèges comme La Cité collégiale attendent que le nombre ou la demande le justifie pleinement pour voir le jour, il est fort probable qu'on attendrait toujours, que les jeunes du secondaire se tourneraient encore davantage vers le système anglophone [...] et que l'éducation post-secondaire en français à la grandeur du Canada accuserait un retard encore plus difficile à combler (p. 5).

Bien que dans une moindre mesure, cette situation fait également l'objet de débats au Québec, de plus en plus d'étudiant-e-s se tournant vers les cégeps anglophones (Vieux-Fort, 2019). Certains établissements offrent des services tels l'accueil des personnes immigrantes ou l'intégration à l'emploi, qui deviennent des portes d'entrée vers les formations collégiales. Le recrutement d'étudiant-e-s de l'international ou issu-e-s de l'immigration est devenu une avenue importante. Par exemple, leur présence dans les cégeps assure le maintien d'une trentaine de programmes d'études dans différentes régions (Aviso Conseil, 2021). C'est pourquoi plusieurs gestionnaires du collégial souhaiteraient voir une meilleure collaboration entre les établissements, Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada et les ambassades afin de faciliter l'obtention de visas étudiants à double intention et de raccourcir les temps de traitement, notamment afin de permettre aux étudiant-e-s d'être présent-e-s au moment de la rentrée. La formation à distance peut être une réponse aux problèmes d'obtention de visas, à condition de ne pas exiger que l'étudiant-e se présente sur place pour débiter la formation à distance. L'ensemble des étapes devraient pouvoir se réaliser à distance lors de la période d'attente d'un visa.

Parmi les occasions de partenariats, la double diplomation (c'est-à-dire qu'une partie de la formation sera réalisés dans le pays d'origine ou de résidence et l'autre au Canada) est considérée positivement par certains gestionnaires consultés. Bien que le recrutement international soit possible au Québec, il est encore plus répandu dans les autres provinces. Certains

gestionnaires plaident pour une stratégie nationale en immigration qui miserait davantage sur le rôle des établissements postsecondaires. En effet, nos entretiens avec des gestionnaires ont mis en lumière que les collèges peuvent jouer un rôle clé dans l'attraction des personnes immigrantes : plus un établissement offre de programmes et de reconnaissance des acquis, plus il dispose d'espace pour accueillir ces étudiants, ce qui contribue à une meilleure répartition de la population immigrante à travers le pays, en phase avec les objectifs du gouvernement fédéral. Certains sont même d'avis que le système éducatif est un facteur d'intégration des personnes immigrantes plus efficace que l'emploi.

Conclusion

Ce chapitre a mis en lumière les enjeux auxquels font face les établissements collégiaux francophones du Québec et du Canada, ainsi que les stratégies que leurs gestionnaires envisagent pour y répondre. Les changements structurels en cours dans le secteur collégial nécessitent une adaptation continue de la part d'établissements devant répondre aux besoins des étudiant-e-s francophones. Nous avons constaté que les gestionnaires des établissements collégiaux francophones sont conscients des tendances actuelles et cherchent à y répondre en développant des programmes de qualité et en formant leur personnel enseignant afin qu'il puisse répondre à de nouveaux besoins. Cependant, ces établissements ont souvent de la difficulté à rivaliser avec leurs homologues de langue anglaise, surtout à l'extérieur du Québec, ce qui rend essentielle la mise en place de programmes et de services attrayants pour la clientèle francophone (Bergeron, 2009). Savard (2020) a souligné que la pandémie de COVID-19 a mis en évidence l'importance d'améliorer la flexibilité des programmes et des méthodes hybrides d'enseignement. Cette flexibilité permet aux collèges d'offrir des formations plus courtes et mieux adaptées au marché du travail, comme le mentionnent Beaupré-Lavallée et Bégin-Caouette (2022), Tremblay et Yagoubi (2022), ainsi que Lapointe Therrien et Richard (2021). Les gestionnaires sont d'avis que ces formations devraient intégrer des éléments de développement de compétences tout en assurant l'enseignement des connaissances, comme l'ont également souligné Tremblay et Yagoubi (2022).

Nous avons également traité de la diversité des réalités institutionnelles dans le réseau collégial francophone, qui exige une adaptation aux caractéristiques de chaque établissement afin de répondre aux enjeux communs. Les cégeps disposent d'une forte assise historique, institutionnelle et

financière, tandis que les collèges des autres provinces et territoires sont continuellement confrontés à des difficultés financières, en plus de disposer de capacités variables pour répondre aux enjeux actuels.

Dans ce contexte, il devient primordial de poursuivre les efforts afin de développer des programmes et une pédagogie axés sur le développement des compétences, de former le personnel enseignant afin de répondre aux nouveaux besoins et de favoriser les partenariats entre établissements collégiaux et universitaires. Une avenue fertile consistera à s'attarder spécifiquement aux collaborations collèges-universités en recherche. La recherche dans le secteur collégial au Québec est établie depuis maintenant plus de 50 ans (Piché *et al.*, 2011). Dans quelle mesure y a-t-il collaboration avec les chercheurs et chercheuses universitaires? Quels regards portent ces derniers sur leurs homologues du collégial?

Par ailleurs, la réouverture de la Charte de la langue française en 2021 et la présentation du Projet de loi n° 96 a enflammé à nouveau le débat sur la place du français au Québec et au Canada. Comment le cadre juridique proposé par le gouvernement fédéral affecte-t-il les cégeps et les collèges francophones au Canada? Quels services et programmes seront les plus affectés?

Enfin, il pourrait être pertinent de conduire des recherches sur le vécu des étudiant·e·s collégiaux francophones. Duran Alvarez (2022) s'est intéressé à la résilience scolaire dont font preuve les jeunes étudiant·e·s issus de l'immigration; elle croit important de porter le regard sur cette réalité pour être en mesure d'identifier leurs besoins et s'assurer que les institutions collégiales puissent y répondre de manière adéquate. Les critères d'évaluation de la qualité de l'éducation se présentent également comme un objet de réflexions porteur : comment varient-ils selon les caractéristiques individuelles des étudiant·e·s de l'international, telles que leur niveau de scolarité, la région d'où elles et ils proviennent?

Références

- ACCC [Association des collèges communautaires du Canada] (2010). *Internationaliser les collèges et instituts canadiens. Le premier rapport national sur la mobilité et l'éducation internationales*. ACCC,
- ACPPU [Association canadienne des professeures et professeurs d'universités] (2020). Quelles sont les conséquences de la pandémie pour les enseignantes

- et enseignants et les autres membres du personnel des établissements postsecondaires? ACPPU. [\[consulter\]](#)
- ACUFC et FCFA [Association des collèges et universités de la francophonie canadienne et Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada] (2022). *Bâtir ensemble le postsecondaire en français de l'avenir* (Rapport complet du Bilan des États généraux sur le postsecondaire en contexte francophone minoritaire). ACUFC. [\[consulter\]](#)
- Allard, R., Landry, R. et Deveau, K. (2009). *Et après le secondaire? Étude pancanadienne des aspirations éducationnelles et intentions de faire carrière dans leur communauté des élèves de 12e année d'écoles de langue française en situation minoritaire*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. [\[consulter\]](#)
- Aviso Conseil (2021). *Étude sur les retombées de la présence des étudiants internationaux à l'enseignement régulier dans le réseau collégial public. Rapport final*. Fédération des cégeps. [\[consulter\]](#)
- Barbeau, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep. Méta-analyse*. Presses de l'Université Laval.
- Baril, D. (2021). *Transdisciplinary Perspectives on the Futures of Lifelong Learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. [\[consulter\]](#)
- Basque, Josianne (2009). *Projet AXIALES (Apprentissage eXpérientiel Intégré À L'Enseignement Supérieur)*. Université TÉLUQ. [\[consulter\]](#)
- Bates, A. T. (2005). *Technology, e-Learning and Distance Education*. Routledge.
- Bates, A. T., & Sangra, A. (2011). *Managing Technology in Higher Education. Strategies for Transforming Teaching and Learning*. John Wiley & Sons.
- BCC [Business Council of Canada] (2018). *Navigating change. 2018 Business Council Skills Survey*. Morneau Shepell. [\[consulter\]](#)
- Beaupré-Lavallée, A. et Bégin-Caouette, O. (2022). Quebec cégeps as models of social and curricular adaptation. Dans E. Knight, A. M. Bathmaker, G. Moodie, K. Orr, S. Webb et L. Wheelahan (dir.), *Equity and Access to High Skills through Higher Vocational Education* (p. 215-237). Palgrave Macmillan. [\[consulter\]](#)
- Bégin-Caouette, O. (2012). Internationalisation of in-service teacher training in Quebec CEGEPs and their foreign partners. *Prospects*, 42(1), 41-63. [\[consulter\]](#)
- Bégin-Caouette, O. (2018). Le processus d'internationalisation des cégeps : une analyse historique et géopolitique. *Revue canadienne d'enseignement supérieur / Canadian Journal of Higher Education*, 48(1), 99-117. [\[consulter\]](#)
- Bégin-Caouette, O., Beaupré-Lavallée, A., Marois, S., Papi, et Thériault, M. (2023). *La place du français en enseignement supérieur au Québec*. Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur. [\[consulter\]](#)
- Bégin-Caouette, O., Khoo, Y. et Afridi, M. (2015). The processes of designing and implementing globally networked learning environments and their implication on college instructors' professional learning: The case of Québec CEGEPs. *Comparative and International Education*, 43(3), art. n° 4, n. p. [\[consulter\]](#)

- 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), 1-22. [\[consulter\]](#)
- Bergeron, P. (2009). Les collèges, partenaires du savoir et de l'innovation pour les communautés francophones. *Pédagogie collégiale*, 22(3), 5-10. [\[consulter\]](#)
- Boggs, A. et Trick, D. (2009). *Making College-University Cooperation Work: Ontario in a National and International Context. Report*. Higher Education Quality Council of Ontario. [\[consulter\]](#)
- Bouffard, P., et Caron, M. (2021). *Étude portant sur l'égalité des chances dans le domaine de la formation aux adultes en ligne dans les CLOSM francophones*. Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences. [\[consulter\]](#)
- Brennan, J., Deer, F., Desai Trilokekar, R., Findlay, L., Foster, K., Laforest, G., Wheelahan, L. et Wright, J. M. (2021). *Investir dans un avenir meilleur. L'éducation supérieure et le Canada de l'après-COVID*. Société royale du Canada. [\[consulter\]](#)
- Brown, F., et Bergeron, M. (2021). L'équilibre des tensions nationales et internationales : le travail en réseau des cégeps du Québec. Dans D. Savard, C. Larouche et A. Anne (dir.). *Système d'enseignement supérieur : vision prospective, enjeux et tensions* (p. 55-63). CRIRES. [\[consulter\]](#)
- Cardinal, L. et Normand, M. (2021). La mise à l'ordre du jour gouvernemental des enjeux de l'enseignement supérieur en français en Ontario de 2003 à 2020 : retour sur la création de l'Université de l'Ontario français. *Enjeux et société*, 8(2), 19-46. [\[consulter\]](#)
- CCMCE [Conseil consultatif en matière de croissance économique] (2017). *Bâtir une main-d'œuvre canadienne hautement qualifiée et résiliente au moyen du laboratoire des compétences futures*. Gouvernement du Canada. [\[consulter\]](#)
- CICDI [Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux] (s. d.). *Transfert et l'articulation des crédits au Canada*. CICDI [\[consulter\]](#)
- CLO [Commissariat aux langues officielles] (2021). *Rapport annuel 2021-2022*. Ministre des Services publics et de l'Approvisionnement. [\[consulter\]](#)
- Collis, B. et Moonen, J. (2012). *Flexible Learning in a Digital World. Experiences and Expectations*. Routledge.
- Côté, M. (2011). De la gouvernance dans les collèges... Ou d'un déficit réel de gouverne. Dans Association des cadres des collèges du Québec (dir.), *Les cégeps : 40 ans... et après?* (p. 17-28). Presses de l'université Laval.
- DAI-FC [Direction des affaires internationales de la Fédération des cégeps] (2020). *Portrait des activités internationales des cégeps*. Fédération des cégeps. [\[consulter\]](#)
- Déplanche, N., Chabot, J.-P. et Maltais, M. (2016). *Le financement du réseau collégial québécois : un bref état des lieux*. Institut de recherche en économie contemporaine. [\[consulter\]](#)
- Dupuis, S. (2021). Établissements bilingues et gouvernance francophone : espoirs et dérouté du projet universitaire des Franco-Ontariens (1945-2008). *Enjeux et société*, 8(2), 47-77. [\[consulter\]](#)

- Duran Alvarez, Y. (2022). L'expérience scolaire des étudiants issus de l'immigration. De la formation générale des adultes aux études collégiales. *Hommes & Migrations*, (1336), 25-31. [\[consulter\]](#)
- Emploi-Québec. (2019). *État d'équilibre du marché du travail à court et à moyen termes, diagnostics pour 500 professions*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Forgues, É., Donovan, P., Labelle Eastaugh, É. et O'Donnell, L. (2021). 50 ans de législation en matière de langues officielles au Canada : bilan et perspectives. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, 17, 10-30. [\[consulter\]](#)
- Gallagher, P. et Dennison, J. D. (1995). Canada's community college systems: A study of diversity. *Community College. Journal of Research and Practice*, 19(5), 381-393.
- Guillemette, F. (2021). L'approche par compétences dans la programmation pédagogique. *Enjeux et société*, 8(2), 140–169. [\[consulter\]](#)
- Johnson, M. L. (2017). *Développement de l'alphabétisme et des compétences essentielles (DACE) dans les communautés de langue officielle en situation minoritaire (CLOSM). Un inventaire des politiques, programmes, services et fournisseurs de services*. Chaire de recherche sur la Francophonie et les politiques publiques. [\[consulter\]](#)
- Johnson, M. L. (2021). *L'employabilité dans la formation universitaire en français dans les Amériques : état des lieux*. Agence universitaire de la francophonie. [\[consulter\]](#)
- Johnson, N. (2019). Évolution de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada. Sondage national sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne. Rapport du Québec – 2019. Association canadienne de recherche sur la formation en ligne / Canadian Digital Learning Research Association. [\[consulter\]](#)
- Jolin-Barrette, S. (2021). Projet de loi n° 96 (Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français). *Projets de loi*. [\[consulter\]](#)
- Karsenti, T., Poellhuber, B., Roy, N. et Parent, S. (2020). Le numérique et l'enseignement au temps de la COVID-19 : entre défis et perspectives – Partie 1. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(2), 1–4. [\[consulter\]](#)
- Lapointe Therrien, I. et Richard, É. (2021). Les étudiants adultes au collégial. Les comprendre pour mieux les soutenir. *Pédagogie collégiale*, 35(1), 16-24. [\[consulter\]](#)
- Loi sur les langues officielles (L.R.C. (1985), ch. 31 (4e suppl.)). Site Web de la législation (Justice), *Lois codifiées*. [\[consulter\]](#)
- Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages*. Presses de l'Université du Québec.
- Maina, M. F. et González, I. G. (2015). Articulating personal pedagogies through learning ecologies. *The Future of Ubiquitous Learning. Learning Designs for Emerging Pedagogies* (p. 73-94). Springer.

- MEQ [Ministère de l'éducation du Québec] (2002). *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation... Une stratégie mutuellement avantageuse*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- OCDE (2019). *Stratégie 2019 de l'OCDE sur les compétences. Des compétences pour construire un avenir meilleur*. Éditions OCDE. [\[consulter\]](#)
- Olivier, C.-É. (2017). *Langue et éducation au Québec. Enseignement collégial*. Office québécois de la langue française. [\[consulter\]](#)
- Papi, C., Angulo Mendoza, G. A., Brassard, C., Bédard, J.-L. et Sarpentier, C. (2018). L'interaction en formation à distance : entre théories et pratiques. *TransFormations*. (17), n. p. [\[consulter\]](#)
- Papi, C., Brassard, C., Plante, P., Savard, I., Mendoza, G. A. et Gérin-Lajoie, S. (2021). Créer dans l'urgence une formation à distance de qualité pour former... à la formation à distance : tout un défi! *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 233–240. [\[consulter\]](#)
- Paquin, S. (2006). *Les relations internationales du Québec depuis la Doctrine Gérin-Lajoie (1965-2005)*. Presses de l'Université Laval.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF Éditeur.
- Piché, S., Lapostolle, L. et Lasnier, M. (2011). *La recherche collégiale : 40 ans de passion scientifique*. Presses de l'Université Laval.
- Proulx, M.-U. (2012). *Territoires et développement. La richesse du Québec*. Presses de l'Université du Québec.
- Proulx, M.-U. et Bouchard, P. -L. (2020). L'enseignement supérieur et les systèmes d'innovation en région au Québec. *Recherches sociographiques*, 61(1), 31–55. [\[consulter\]](#)
- Raby, R. L. (2007). Internationalizing the curriculum: On-and off-campus strategies. *New Directions for Community Colleges*, (138), 57-66.
- RBC (2019). *Combler les lacunes. Ce que les Canadiens nous ont dit au sujet de la révolution des aptitudes*. [\[consulter\]](#)
- RBC [Banque royale du Canada] (2018). *Humains recherchés. Facteurs de réussite pour les jeunes Canadiens à l'ère des grandes perturbations*. Bureau du chef de la direction. [\[consulter\]](#)
- Salmi, J. (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. World Bank Publications. [\[consulter\]](#)
- Savard, I. (2014). *Modélisation des connaissances pour un design pédagogique intégrant les variables culturelles* [thèse de doctorat]. Université TÉLUQ. [\[consulter\]](#)
- Savard, I. (2020). Évolution des pratiques en technologie éducative et en formation à distance. Adopter des pratiques inclusives, tant pour les enseignants que pour les apprenants. *Distances et médiations des savoirs*, (31), n. p. [\[consulter\]](#)
- St-Onge, M., et Lemyre, A. (2016). Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale. *Éducation et francophonie*, 44(1), 173-194. [\[consulter\]](#)

- Subramony, D. P. (2017). Revisiting instructional technologists' inattention to issues of cultural diversity among stakeholders. Dans A. D. Benson, R. Joseph et J. L. Moore (dir.), *Culture, Learning, and Technology. Research and practice* (p. 28-43). Routledge.
- Tremblay, D. G., et Yagoubi, A. (2022). *La conciliation famille-travail-études dans les établissements d'enseignement supérieur du Québec. Mesures et initiatives des universités et des cégeps*. Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec. [\[consulter\]](#)
- Usher, A. (2020). *The State of Postsecondary Education in Canada*. Higher Education Strategy Associates. [\[consulter\]](#)
- Vieux-Fort, K. (2019). *Les parcours de jeunes francophones qui choisissent d'étudier dans un cégep anglophone: une étude rétrospective* [thèse de doctorat]. Université Laval. [\[consulter\]](#)
- Vieux-Fort, K., Pilote, A. et Magnan, M.-O. (2020). Choisir un cégep anglophone au Québec : l'expérience de jeunes francophones. *Éducation et francophonie*, 48(1), 122-143. [\[consulter\]](#)
- WEF [World Economic Forum] (2021). *Building a Common Language for Skills at Work. A Global Taxonomy*. [\[consulter\]](#)

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.

Virginie Cimon est détentrice d'une maîtrise en communication publique, volet communication internationale et interculturelle. En collaboration avec différentes firmes et expert·e·s, elle œuvre en recherche, en communication et en évaluation avec des organisations qui évoluent dans des domaines touchant au bien-être des collectivités. Elle a été amenée à travailler notamment sur des mandats concernant l'accès aux services de santé et d'éducation, l'accueil et l'intégration des personnes immigrantes, la mobilisation des connaissances et l'employabilité.

Isabelle Creusot travaille dans le milieu de l'éducation depuis 30 ans. Enseignement au collégial, recrutement étudiant, gestion des admissions, gestion de projets : son expertise sur le terrain lui permet de suivre les grandes tendances en éducation. En collaboration avec différentes équipes de recherche-conseil, elle a contribué à des mandats sur les thématiques du continuum de l'éducation, de la formation des adultes, et de la francophonie canadienne.

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.

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.

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.

Lacasse, N., Bégin-Caouette, O. et Maltais, M. (2025). L'internationalisation des universités québécoises. De société distincte à petit exportateur. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 733-766). Les Publications du LIRES.

Chapitre 27

L'internationalisation des universités québécoises

De société distincte à petit exportateur

Nicole Lacasse, Université Laval

Olivier Bégin-Caouette, Université de Montréal

Martin Maltais, Université du Québec à Rimouski

Résumé

Au Québec, l'internationalisation de l'éducation constitue un pilier de la para-diplomatie du gouvernement depuis la Révolution tranquille. Toutefois, malgré un engagement marqué à travers le monde pour internationaliser les universités sur son territoire, le Québec n'a pas de politique explicite récente en matière d'internationalisation. À partir d'une analyse des politiques publiques et de l'étude des cas de deux universités d'importance, le présent chapitre examine comment, d'un côté, les politiques publiques fédérales et provinciales, et, de l'autre, les stratégies institutionnelles des établissements ont évolué entre 1965 et 2024.

Le récit analysé permet de comprendre, du moins partiellement, comment l'internationalisation des universités a pris forme au Québec. D'abord le fait d'initiatives généralement personnelles, elle fit place à des efforts plus structurants qui donnèrent eux-mêmes lieu à des initiatives tantôt nationales, tantôt institutionnelles. Émergèrent par la suite

des stratégies institutionnelles plus structurées, elles-mêmes assorties de règles de financement établissant certaines balises ou attentes à l'égard de l'internationalisation des universités. Néanmoins, selon notre analyse, celles-ci ne peuvent se substituer à une orientation ou une volonté gouvernementale explicite sur la question.

Mots clés

internationalisation; politiques publiques; universités; stratégies

Abstract

In Québec, the internationalization of education has been a pillar of government para-diplomacy since the Quiet Revolution. However, despite a strong commitment throughout the world to internationalize universities on its territory, Québec does not have a recent explicit policy on internationalization. Based on an analysis of public policies and the study of the cases of two major universities, this chapter examines how, on the one hand, federal and provincial public policies, and, on the other, institutional strategies of establishments evolved between 1965 and 2024.

The analyzed narrative provides, at least partially, insight into how university internationalization developed in Québec. Subsequently, more structured institutional strategies emerged, accompanied by funding rules that set certain parameters or expectations for the internationalization of universities. Nevertheless, according to our analysis, these cannot substitute for an explicit governmental orientation or drive on the issue.

Keywords

internationalization; universities; public policies; strategies

En 2024, alors que l'internationalisation de l'enseignement supérieur (ES) – en particulier celle des universités – progresse rapidement à travers le monde, le Québec ne s'est pas doté d'une politique d'internationalisation des universités adaptée au contexte actuel. L'unique stratégie internationale québécoise en éducation date de plus de 20 ans (Québec, 2002). Depuis, les objectifs gouvernementaux dans ce domaine se sont

traduits essentiellement à travers des subventions ciblées et des règles d'immigration. En l'absence d'une vision gouvernementale actualisée, ce sont les initiatives et les stratégies des universités qui ont structuré le passage de l'internationalisation de l'ES au Québec.

Le présent chapitre examine l'évolution des différentes politiques québécoises et canadiennes qui, notamment à travers les formules de financement et les règles en matière d'immigration, ont influencé le processus d'internationalisation. Au fil des ans, les universités se sont aussi progressivement donné des stratégies qui leur sont propres et qui se distinguent en fonction de l'histoire de l'établissement, de son contexte géographique, de sa langue d'enseignement et de sa position sur la scène internationale.

Ce chapitre s'appuie, en premier lieu, sur une analyse des politiques publiques. La documentation traite parfois de façon indifférenciée les politiques et les stratégies gouvernementales. Pour les fins de cette étude, nous considérons que les politiques relèvent du niveau gouvernemental alors que les stratégies relèvent du niveau institutionnel, même si ces dernières participent des mêmes cadres de référence et processus d'aménagement. En second lieu, nous examinons les cas de deux grandes universités québécoises à partir desquels nous reconstituons les principales étapes du développement de l'internationalisation. Cette étude comparative de l'évolution des stratégies déployées par ces institutions fait ressortir leurs similitudes, ainsi que leur cohérence en regard des orientations gouvernementales. Le chapitre se conclut par une réflexion quant aux enjeux de l'internationalisation et à la nécessité de les considérer dans une prochaine politique québécoise en la matière¹.

Le récit issu de cette analyse permet de comprendre, du moins partiellement, comment l'internationalisation des universités a pris forme au Québec. D'abord le fait d'initiatives généralement personnelles, elle fit place à des efforts plus structurants qui donnèrent eux-mêmes lieu à des initiatives tantôt nationales, tantôt institutionnelles. Émergèrent par la suite des stratégies institutionnelles plus structurées, elles-mêmes assorties de règles de financement établissant certaines balises ou attentes à l'égard de l'internationalisation des universités. Néanmoins, selon notre analyse,

¹ Il est à noter que deux des personnes ayant participé à la préparation du présent chapitre ont participé à l'élaboration de certaines politiques et stratégies, expérience professionnelle et pratique qui a pu servir de fondement à certaines interprétations.

celles-ci ne peuvent se substituer à une orientation ou une volonté gouvernementale explicite sur la question.

1 Cadre de référence. L'internationalisation comme politique et stratégie

L'internationalisation est un processus multidimensionnel qui est défini de manière distincte selon les auteurs. Dans le présent chapitre, le terme désigne le processus par lequel une composante internationale, interculturelle ou planétaire est intégrée dans l'organisation ou les services éducatifs (Knight, 2004). C'est par ce processus que les établissements universitaires cherchent à promouvoir la mobilité étudiante, le recrutement d'étudiants étrangers, la collaboration internationale et la diversité culturelle sur leurs campus. Il peut notamment inclure des programmes d'échange d'étudiants, des partenariats de recherche internationaux, des programmes d'études à l'étranger et bien plus encore.

La stratégie est un concept clé en gestion des organisations. Dans le cadre de cette étude, la stratégie est définie comme un plan intentionnel de haut niveau conçu pour atteindre un ou plusieurs objectifs primordiaux à long terme (Di Maria, 2019; Soliman *et al.*, 2019). Mintzberg (1994), théoricien de référence dans le domaine de l'analyse des organisations, explique que la formation de la stratégie est un processus de planification, « une procédure formalisée qui a pour but de produire un résultat articulé sous la forme d'un système intégré de décisions » (p. 29). Selon le même auteur, la stratégie peut prendre deux formes : *délibérée*, elle implique un plan d'action visant l'atteinte d'une situation dans un délai prescrit; *émergente*, elle se constitue d'une suite d'actions cohérentes dans le temps ayant émergé au sein d'une organisation afin de s'adapter aux turbulences de l'environnement. La seconde forme se caractérise par l'absence d'intention; en outre, les actions doivent être cohérentes dans le temps pour constituer une stratégie émergente (Soliman *et al.*, 2018). Alors que la stratégie délibérée implique les hauts dirigeants, la stratégie émergente est développée par ceux qui occupent les échelons inférieurs d'une organisation car ils sont en contact direct avec les clients et exposés aux pressions du marché (McKeown, 2012).

Malgré les différences entre les entreprises et les universités en termes de mission et d'opérations, leurs processus de planification stratégique s'inspirent du même cadre conceptuel, lui-même composé de modèles

élaborés dans le domaine des sciences de gestion au cours des années 1980, notamment par Porter (1980). Un plan stratégique décrit la situation actuelle d'une organisation, ses objectifs et la façon de les atteindre. Il comprend habituellement les énoncés de valeurs, de vision et de mission de l'organisation, une analyse de son environnement, une description des objectifs et des projets qui permettront de les atteindre, ainsi qu'un plan d'action définissant des actions précises et déterminant qui doit les réaliser, un échéancier et des indicateurs permettant de suivre les progrès. La stratégie peut porter sur l'ensemble de l'organisation ou sur un secteur spécifique, par exemple l'internationalisation d'un établissement.

Le processus de l'internationalisation est également encadré par des politiques publiques. Ainsi, décrire l'évolution de l'internationalisation suppose de s'appuyer sur certaines notions issues de l'analyse de celles-ci. Pour y arriver, nous reprenons l'idée selon laquelle une politique publique est une ligne d'action « faite d'activités orientées vers la solution de problèmes publics dans l'environnement, et ce, par des acteurs politiques dont les relations sont structurées, le tout évoluant dans le temps » (Lemieux, 2002, p. 6). Rappelons également qu'une politique publique se déroule selon des étapes formant un cycle et qui reviennent si le problème persiste. On verra d'ailleurs que le « problème » de l'internationalisation des universités québécoises revient de façon récurrente à l'agenda, principalement parce que le contexte politique s'est profondément transformé dans les dernières décennies.

C'est à Jones (1970) qu'est attribuée la paternité de la modélisation du processus de réalisation des politiques, qui se cristallisent en cinq étapes, décrites dans le tableau suivant.

Tableau 27.1 Modélisation du processus de réalisation des politiques

Étapes	Descriptions
Émergence	▪ correspond à la mise à l'agenda (Kingdon, 2003)
Élaboration	▪ a trait à la forme des politiques ▪ « se déroule dans le système politique et consiste à formuler des mesures qui pourront être appliquées aux situations à réguler dans l'environnement externe ou dans l'environnement interne » (Lemieux, 2002, p. 21)
Adoption	▪ concerne les modalités de la prise de décision sur les actions à prendre ou à ne pas prendre par rapport à ce qui pose un problème

Mise en œuvre	▪ « consiste [en] l'application de ces mesures aux situations qui font problème, de façon à ce qu'elles se conforment aux normes qui ont plus ou moins inspiré ces mesures » (p. 21)
Évaluation	▪ se définit comme « un méta-processus, de caractère normatif » (p. 131-132)

Le processus de réalisation des politiques publiques peut très bien s'inscrire dans un contexte institutionnel (Maltais, 2012). L'ensemble du processus de réalisation, l'aménagement d'une telle politique et la dynamique des acteurs dans l'aménagement d'une telle politique font partie des éléments examinés ci-dessous.

Dans la perspective des politiques publiques, l'internationalisation de l'ES chevauche des compétences relevant tantôt du gouvernement du Canada, tantôt du gouvernement du Québec. Certaines compétences ne relèvent pas explicitement d'un palier gouvernemental ou encore elles sont partagées. Parmi ces compétences, mentionnons :

- les relations internationales qui, bien que de juridiction fédérale, font l'objet d'une revendication du provincial, qui les compte parmi ses champs de compétence;
- l'immigration, d'abord de juridiction fédérale, mais partagée à la suite d'une entente avec le Québec;
- la recherche, non attribuée;
- l'éducation, de juridiction provinciale.

Ainsi, l'analyse du processus d'internationalisation requiert préféablement une perspective multiniveaux, évolutive et multidimensionnelle

2 Méthodologie

La méthodologie retenue s'inspire de celle de Maltais et ses collègues (2021), qui consiste à reconstituer l'élaboration de la politique d'internationalisation des universités québécoises à travers le récit des différentes initiatives et règles gouvernementales tout comme des stratégies institutionnelles. Plus spécifiquement, ce chapitre s'appuie sur une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2003) qui, dans un premier temps, s'appliquera à 12 politiques publiques formulées par les deux paliers de gouvernement. Dans un deuxième temps, elle portera sur 33 documents institutionnels d'orientation adoptés par l'Université Laval (UL) et de l'Université de Montréal (UdeM), soit : 16 plans stratégiques, 12 politiques, 4 rapports et une directive.

Cette méthodologie s'inspire également de l'approche biographique et des récits de vie (Bourdages, 2001; De Coninck et Godard, 1990), ainsi que de l'étude de cas. De Coninck et Godard (1990) regroupent les études biographiques en trois modèles : archéologique, centré sur le cheminement (processuel) et structurel. Nous avons retenu le modèle centré sur le cheminement parce qu'il étudie « la forme du processus lui-même et, à travers cette forme, les éléments causaux à l'œuvre » (p. 30). Yin (1993) a répertorié trois types d'études de cas : exploratoire, explicative et descriptive. Notre chapitre s'appuie sur une recherche qualitative de type descriptive-explicative (Trudel *et al.*, 2007), qui vise à décrire et à comprendre comment se structurent les relations possiblement de cause à effet entre des phénomènes donnés, en l'occurrence entre des politiques gouvernementales et des stratégies universitaires d'internationalisation.

Ce chapitre ne prétend pas couvrir l'ensemble des politiques qui ont pu influencer l'évolution de l'internationalisation ni l'ensemble des établissements d'ES qui y participent activement au Québec. Les cas de l'UL et de l'UdeM ont été retenus étant donné leur histoire, leur importance dans le secteur universitaire québécois, le grand nombre d'étudiants qu'elles accueillent et la longévité de leur implication en matière d'internationalisation. Nous espérons que ce chapitre encouragera d'autres chercheurs à procéder à des analyses similaires, qui sauront mettre en relief l'évolution de l'internationalisation dans les universités constituant le réseau de l'Université du Québec (UQ), à l'Université de Sherbrooke ou dans les universités anglophones du Québec.

3 L'évolution des politiques canadiennes et québécoises en matière d'internationalisation

Un peu partout à travers le monde et depuis plusieurs décennies, diverses politiques étatiques ont intensifié et influencé l'internationalisation des universités (Crăciun, 2018), que ce soit afin de favoriser l'ouverture sur le monde des étudiants (Wit, 2002), d'accroître la production scientifique (Bégin-Caouette et Zambo Assembe, 2022), de générer de nouveaux revenus (Cantwell, 2019) ou de promouvoir des intérêts nationaux sur la scène internationale (Bégin-Caouette, 2018). Ces motivations ont traversé les politiques canadiennes et québécoises à différents moments en fonction du contexte politico-économique.

Après la Seconde Guerre mondiale, le Canada souhaite se positionner comme puissance moyenne non coloniale. L'éducation internationale s'inscrit alors dans un cadre d'internationalisme humain et existentiel (Pestieu et Tait, 2004). Un bureau des relations universitaires internationales est intégré au ministère des Affaires extérieures et du Commerce international pour gérer le programme d'études canadiennes. À peu près à la même époque, l'Agence canadienne de développement international (ACDI) crée le programme d'aide au développement, qui appuie les initiatives de coopération internationale relatives à l'ES (Trilokekar, 2010). Alors que les décennies 1970 et 1980 constituent une période durant laquelle le développement international – en particulier l'ACDI – sont les principaux moteurs des initiatives en éducation internationale, Knight (2008) suggère que les années 1990 représentent un changement « de l'aide au commerce » (« from aid to trade », p. 171). Avec les compressions budgétaires des années 1990, l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) de 1994 et l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA), se met en place une vision plus commerciale de l'éducation internationale, centrée sur le recrutement d'étudiants. Plusieurs provinces canadiennes pallient d'ailleurs la diminution du financement provincial par les droits de scolarité payés par les étudiants internationaux (Fisher et Rubenson, 2014). Si, au début des années 2000, les politiques fédérales relatives à l'internationalisation ne concernent que certains aspects liés à l'immigration ou à la création de l'image de marque Édu-Canada, la décennie 2010-2019 fait de l'internationalisation un pilier de l'économie canadienne. La Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale 2014-2019, publiée sous le titre *Utiliser notre avantage du savoir comme moteur de l'innovation et de la prospérité* (AECD, 2014) a comme objectif-clé de doubler en dix ans le nombre d'étudiants internationaux et d'accroître les dépenses de ces derniers au Canada. Il est à noter que ce pays est le troisième à accueillir le plus d'étudiants internationaux au monde et que les retombées qu'ils génèrent en font l'un des principaux secteurs d'exportation du pays (AMC et CEL, 2020). Cinq ans plus tard, le gouvernement formule une nouvelle politique, *Miser sur le succès : la stratégie en matière d'éducation internationale (2019-2024)*, qui adopte une perspective similaire et encourage les établissements à diversifier leurs « clientèles » (AMC, 2019, p. 4). Avec le contexte de l'inflation et de l'augmentation marquée du coût des logements au pays, le gouvernement du Canada semble toutefois changer d'orientation. Le 22 janvier 2024, Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada annonce l'imposition d'un plafond au nombre de permis d'études

accordés, qui sera 35 % inférieur à celui de 2023 (IRCC, 2024). Les universités québécoises sont influencées par ce contexte canadien qui évolue, mais elles répondent également au contexte politico-économique particulier de leur province.

Au Québec, l'internationalisation de l'éducation constitue un pilier de la para-diplomatie du gouvernement depuis la Révolution tranquille. En 1965, la doctrine Gérin-Lajoie stipulait que la province pouvait établir des relations internationales dans ses champs de compétence, dont l'éducation (Paquin, 2006). Dès 1963, Paul Gérin-Lajoie signe, au nom du gouvernement du Québec, une entente avec l'École nationale d'administration française. À la suite de la création du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en janvier 1964, il conclut une entente de programme d'échanges en éducation avec la France (Mesli, 2016) prévoyant notamment des tarifs préférentiels de droits de scolarité de part et d'autre de l'Atlantique. Comme dans les autres provinces canadiennes, les années 1970 et 1980 sont marquées par les programmes de développement international. Dans les années 1990 et 2000, on observe une réduction du financement fédéral de l'aide au développement, qui se retrouve couplée à l'élection du Parti québécois, ce qui ancre les politiques québécoises de diplomatie du savoir dans un nouveau contexte. En 2002, le gouvernement publie d'ailleurs une première politique internationale spécifique au domaine de l'éducation intitulée *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation... Une stratégie mutuellement avantageuse* (MEQ, 2002). Cette politique met l'accent sur la mobilité sortante des étudiants et des professeurs, l'exportation de l'expertise québécoise en éducation et la présence du Québec dans les forums internationaux, notamment à l'UNESCO. Une direction des relations internationales est ouverte au MEQ, plusieurs programmes soutenant la mobilité des personnes sont créés et, alors que les autres provinces permettent à leurs universités de recruter davantage d'étudiants internationaux afin d'accroître leurs revenus, le Québec appuie plutôt le recrutement à travers des exemptions de droits de scolarité qu'il signe avec des États francophones, ce qui renforce sa reconnaissance dans la Francophonie.

Avec l'élection du Parti libéral en 2003, les politiques internationales du Québec (MRI, 2006; MRIF, 2017) priorisent la prospérité économique et, dans le secteur de l'éducation, elles font plus de place au recrutement d'étudiants internationaux « payants », rapprochant ainsi le Québec des autres provinces. Les droits de scolarité sont alors fixés par le gouvernement du Québec et différenciés selon le statut de résidence : un montant forfaitaire

est exigé aux étudiants internationaux, hormis ceux qui détiennent un passeport français, qui sont exemptés en vertu d'une entente gouvernementale entre le Québec et la France. Au 1^{er} cycle, les étudiants de nationalité française bénéficient du même tarif que les étudiants canadiens non-résidents du Québec et, aux cycles supérieurs, d'un tarif similaire à celui des étudiants québécois (MRIF, 2019).

La quasi-totalité des droits perçus des étudiants internationaux par les universités sont récupérés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour être répartis entre l'ensemble des établissements universitaires, ce qui ne constitue pas un incitatif important d'accroître localement le recrutement. En 2008, en accord avec la politique internationale du Québec et sous la pression de certaines universités, notamment anglophones, le gouvernement adopte une première dérèglementation des droits de scolarité au 1^{er} cycle dans six disciplines, dont le génie et l'administration où s'inscrivent un grand nombre d'étudiants étrangers (CT no 206921 du 2008-09-16). Dans les disciplines visées, les universités peuvent facturer aux étudiants internationaux le montant forfaitaire qu'elles décident. Une période transitoire est prévue jusqu'en 2014-2015, au terme de laquelle chaque établissement va garder la totalité des revenus générés par ses étudiants, mais le MELS ne leur versera plus de subvention « enseignement » pour ceux-ci.

La Politique internationale de 2017 note que le Québec recrute une proportion d'étudiants internationaux en-deçà de son poids démographique au Canada et stipule que davantage d'efforts devraient être faits afin de recruter des étudiants qui ne bénéficient pas d'une exemption de droits de scolarité (Québec, 2017). En 2018, le gouvernement étend la dérèglementation à tout programme de 1^{er} et de 2^e cycle, à l'exception des programmes de formation à la recherche. Cette deuxième dérèglementation prévoit que les universités vont conserver progressivement, sur une période de trois ans, les montants forfaitaires ainsi perçus, mais elles ne recevront plus les trois subventions du ministère (enseignement, soutien à l'enseignement et à la recherche, ainsi que l'entretien de terrains et bâtiments) pour ces étudiants. Des conditions de maintien d'un taux minimal d'étudiants québécois sont aussi imposées et une révision des effets de cette dérèglementation est prévue au terme de trois ans (MES, 2018). Les ententes d'exemption avec d'autres pays, notamment avec la France et la Belgique francophone (qui vient de s'ajouter en 2018) restent applicables et les droits de scolarité des étudiants des profils recherche au 2^e et au 3^e cycles demeurent réglementés. La mesure s'accompagne d'un soutien financier pour le recrutement

d'étudiants internationaux « déréglementés » par les universités francophones, qui paraissent désavantagées par rapport aux universités anglophones. En 2019, la *Vision internationale du Québec* réitère l'importance de l'éducation dans la stratégie diplomatique de la province, mais propose de passer d'une « diplomatie d'influence » à une « diplomatie économique » (MRIF, 2019, p. 13). La vision préconise notamment d'accroître le nombre d'étudiants internationaux francophones ou francophiles qui déboursaient des droits de scolarité majorés.

En 2023, la ministre de l'Enseignement supérieur annonce une révision des règles de financement relatives aux étudiants internationaux. Un constat s'impose : par l'effet cumulé du maintien de droits de scolarité préférentiels pour les étudiants de certains pays francophones et de la déréglementation visant principalement les étudiants de 1^{er} cycle et de 2^e cycle professionnel, trois universités anglophones récoltent 70 % de tous les revenus provenant des étudiants internationaux, alors que les 16 établissements francophones, qui accueillent pourtant 62 % des étudiants internationaux, récoltent moins du tiers de ces revenus (Cloutier *et al.*, 2023). Les nouvelles règles de financement modifient la réglementation des droits de scolarité : le gouvernement impose un prix plancher et un prélèvement de 15 % sur les droits de scolarité perçus afin de créer un fond permettant d'attribuer des subventions aux universités francophones (Labbé, 2023).

Si ces multiples mesures manifestent diverses intentions politiques, il faut constater que, depuis plus de 20 ans, le Québec n'a pas formulé une politique publique en matière d'internationalisation de l'ES qui soit complète, cohérente, explicite et adaptée à son nouveau contexte politico-économique (Maltais, 2023).

4 L'évolution des stratégies d'internationalisation dans les universités québécoises : deux études de cas

L'étude de la planification stratégique des établissements d'ES en est encore à ses balbutiements (Soliman *et al.*, 2019). L'application des concepts de stratégie *émergente* ou *délibérée* à l'analyse de l'internationalisation universitaire suggère l'adoption par les gestionnaires supérieurs de stratégies définissant tous les éléments clé de l'internationalisation; ils doivent en outre analyser leur positionnement actuel et établir des objectifs, puis un plan d'action permettant de les atteindre. En d'autres mots, l'ensemble du processus est intentionnel et planifié d'avance, en supposant que

l'environnement soit stable et prévisible (Soliman *et al.*, 2019, p. 3). Chacun des aspects des stratégies délibérées est énoncé expressément et l'environnement est considéré comme un élément mineur du processus de planification stratégique (Mintzberg *et al.*, 1998).

L'analyse des stratégies d'internationalisation de deux grandes universités francophones du Québec sur la base de leurs documents institutionnels d'orientation adoptés depuis les années 1970 permet d'en cerner l'évolution conceptuelle et la concordance avec les politiques gouvernementales relatives à l'ES.

L'histoire de ces deux universités est liée puisqu'à l'origine, elles ne font qu'une : en 1878, l'UL ouvre une succursale à Montréal, laquelle prendra le nom d'UdeM en 1920 lorsqu'elle obtient de Rome une charte pontificale et son autonomie de l'Université Laval. Universités catholiques dirigées par des religieux jusque dans les années 1960 et 1970, les deux établissements ont peu formalisé leurs activités internationales, ces dernières étant souvent associées à des missions des autorités ecclésiastiques. Par exemple, en 1962, le père George-Henri Lévesque, professeur titulaire à l'UL, quitte son poste car son ordre religieux lui demande d'aller fonder une université au Rwanda. Le recrutement et la formation du corps professoral à l'étranger, principalement aux États-Unis et en France, caractérisent aussi cette période.

La Révolution tranquille souffle un vent de changement, notamment au moment où l'État exprime sa volonté de développer l'ES. Alors que sont créés le MEQ (1964) et l'UQ (1968), l'UdeM et l'UL deviennent laïques : des recteurs laïcs prennent la direction de l'UdeM et de l'UL respectivement en 1965 et en 1972 (SG-UdeM, 2023; UL, 2023^a).

4.1 Coopération en développement international et initiatives individuelles (1970-1990)

Dans les années 1970, la stratégie d'internationalisation des deux universités n'est pas délibérée mais émergente. *De facto*, par le biais d'actions cohérentes, elles perpétuent la tradition d'aide au développement ancrée dans leurs racines chrétiennes, sans toutefois agir selon une planification intentionnelle avec des objectifs définis. En 1977, les premières décisions liées à l'internationalisation figurent dans les instances universitaires : le Conseil universitaire de l'UL approuve une politique de coopération avec les pays en voie de développement (UL, 1977), alors que l'UdeM crée un poste d'attaché de coopération scientifique pour soutenir ce type d'activités. Cette première

politique de coopération traduit une certaine volonté de l'établissement, mais s'avère plus défensive que proactive en rendant la pertinence de ses activités d'aide au développement conditionnelle au respect de l'intégrité de ses activités d'enseignement et de recherche. L'internationalisation demeure donc à la périphérie de la mission de l'université.

Au milieu des années 1980, l'action internationale des deux établissements repose toujours sur des initiatives individuelles. Elle porte principalement sur des projets de coopération Nord-Sud, notamment avec l'Afrique francophone, et sur des initiatives professorales de collaboration en recherche, en particulier avec la France. En cela, elle se montre entièrement en phase avec les priorités des gouvernements de l'époque (Bond et Lemason 1999). Pour accompagner les projets et mieux coordonner les activités internationales du corps professoral, un Bureau de la coopération internationale (BCI) est créé dans chacune des universités, à l'UdeM en 1985 et à l'UL en 1989 (UdeM, s. d.; UL, 1989). Les accords-cadres de coopération avec des universités étrangères se multiplient, toujours sans véritable stratégie délibérée.

Les coopérations dans le domaine de la santé gagnant en importance, le Centre de coopération internationale en santé et développement voit le jour en 1987 à l'UL (Santé Monde, 2023), alors que l'Unité de santé internationale est créée deux ans plus tard sous l'égide de l'UdeM, avec le même objectif de contribuer à l'amélioration de la santé dans les pays en émergence (UdeM, 2023^b).

À la fin des années 1970, les universités québécoises ont créé au sein de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) le Programme international d'échanges d'étudiants. Basé sur des ententes multilatérales liant 16 établissements québécois et des établissements étrangers, ce dernier facilite la mobilité. Les universités développent en parallèle des accords bilatéraux d'échanges avec leurs partenaires étrangers. De plus en plus d'étudiants québécois participent à des échanges internationaux, surtout avec la France et les États-Unis (UL, 1989, p. 1). En 1988, l'UdeM ajoute à son BCI un secteur dédié à l'éducation internationale. En 1989, l'UL revoit sa politique de coopération dans la même perspective (UL, 1989).

Par ailleurs, le nombre d'étudiants étrangers inscrits dans des programmes universitaires au Québec est en croissance. En 1989, l'UL compte autour de 1300 étudiants internationaux (Pigeon, 2006) et l'UdeM, plus de

1500 (UdeM, 2000, p. 12). La présence d'étudiants étrangers est alors envisagée dans une perspective académique et culturelle.

4.2 Diplomatie du savoir et internationalisation de la formation (1990-2005)

À l'aube des années 1990, la donne mondiale change. La récession touche de nombreux pays et un nouvel ordre économique prend forme. Les politiques néolibérales et les accords de libre-échange commerciaux se multiplient dans diverses régions du monde. En 1995, les « services d'éducation » entrent dans le champ de négociation de l'AGCS de l'Organisation mondiale du commerce, érodant le statut de service public de l'éducation pour la considérer comme une « marchandise commercialisable », soumise aux lois du marché et pouvant être exportée ou importée (Tilak, 2012, p. 31 et 136).

Jusqu'alors en ES, la raison d'être de l'internationalisation avait surtout été d'ordre académique, sociale, culturelle et politique (Knight et Wit, 1999). Dans les années 1990, des modes d'internationalisation dont les visées étaient purement économiques se répandent rapidement. L'un des principaux motifs pour lesquels des universités choisissent cette voie est la diminution des subventions publiques (Tilak, 2012, p. 143). Au Canada, cette tendance s'observe dans les universités de plusieurs provinces qui, pour compenser des baisses importantes du financement public, intensifient le recrutement d'étudiants internationaux, ceux-ci payant des droits de scolarité plus élevés. Ce n'est pas encore le cas au Québec où le gouvernement subventionne les universités sans distinguer les étudiants nationaux et internationaux, en fixant cependant des droits de scolarité majorés pour les seconds.

Dans les années 1990, l'amputation sévère des budgets de l'ACDI entraîne des coupes majeures dans l'appui aux projets universitaires de coopération internationale (Bond et Lemasson, 1999; Trilokekar, 2010). En dix ans, les sommes reçues au titre de la coopération à l'UdeM diminuent de moitié, « passant d'environ 10,4 M \$ en 1990-1991 à 5,2 M \$ en 1998-1999 » (UdeM, 2000, p. 26). Cette réalité financière incite les universités à réviser leurs engagements dans des activités de coopération.

Dans ce nouveau contexte de mondialisation, les universités intègrent de plus en plus dans leur gouvernance des modes de gestion utilisés dans les entreprises. Elles mettent notamment en œuvre des processus organisationnels afin de mieux définir leurs priorités institutionnelles : les planifications d'antan sont remplacées par des orientations stratégiques. Par

exemple, alors qu'en 1992 l'UL élabore une Planification quinquennale (UL, 1992), en 2000 l'établissement adopte un Plan stratégique (UL, 2000^a). Les deux établissements envisagent désormais l'internationalisation comme partie intégrante de leurs missions fondamentales de formation, de recherche et de services à la collectivité (UdeM, 2000; Pigeon, 2006); ils intensifieront ainsi leurs échanges avec des universités de pays développés. Les collaborations en recherche entre universitaires de pays du Nord se multiplient au gré des initiatives des professeurs et des équipes de recherche, sans orientation institutionnelle marquante. Cependant, l'internationalisation de la formation s'impose comme une grande priorité institutionnelle.

Les commissions et les comités consultatifs *ad hoc* jouent un rôle déterminant dans la planification des deux établissements en ce qui a trait à l'internationalisation en promouvant des processus participatifs plus ou moins élaborés et en émettant des recommandations qui deviennent généralement le socle de la stratégie de l'université. En 1993, la Commission des études de l'UL préconise l'acquisition chez tout diplômé de 1^{er} cycle des

connaissances, [des] habiletés et [des] attitudes requises pour pouvoir œuvrer, dans le cadre de sa discipline ou de son champ d'études, n'importe où dans le monde ou, pour le moins, dans une optique internationale; la qualité de sa formation doit être telle qu'elle le rende compétitif avec le diplômé de toute autre université, tout en le rendant conscient des conséquences sociales de son action à l'échelle universelle (CE-UL, 1993).

La Commission recommande notamment l'apprentissage d'autres langues et le développement de cursus académiques favorisant les échanges interculturels. En suivi des travaux de la Commission, l'UL priorise l'internationalisation de la formation. L'établissement crée un Institut québécois des hautes études internationales (UL, 1994), modifie son Règlement des études (UL, 2023^e, art. 2.11 c) pour imposer l'introduction d'un volet international dans tous les programmes de 1^{er} cycle et adopte deux politiques qui marquent un virage institutionnel : la première porte sur l'accueil et l'encadrement des étudiantes et étudiants étrangers (UL, 1995); la seconde, sur l'internationalisation de la formation (UL, 1996). Les principes directeurs de la Politique sur l'internationalisation de la formation sont basés sur le respect des valeurs de l'institution : épanouissement de la personne, bien commun et valeurs démocratiques.

L'UL planifie ainsi une stratégie délibérée d'internationalisation de la formation dont le principal objectif est de doter tous les programmes de 1^{er} cycle d'un profil international afin que, chaque année, 10 % des étudiants

vivent l'expérience d'un séjour d'études à l'étranger. En 1998, la mise en place d'un Profil international dans les programmes de 1^{er} cycle est confiée à un Bureau international (BI) nouvellement établi. Le MEQ étant alors peu impliqué pour soutenir la mobilité étudiante, des bourses de mobilité sont offertes grâce au soutien de 1,5 million de dollars de la Fondation McConnell (Pigeon, 2006). Par ailleurs, compte tenu du fait que les étudiants étrangers sont « très productifs », qu'ils contribuent à la diversité culturelle et rapportent économiquement à la région, l'UL vise également à en recruter davantage (soit près de 4000) pour hausser à 10 % leur proportion dans sa population étudiante (UL, 2000^b).

Le plan institutionnel 2003-2007 de l'UL affirme que l'établissement a une longueur d'avance en ce qui a trait à l'internationalisation de sa formation, mais qu'il faut poursuivre l'internationalisation des programmes et augmenter la mobilité sortante des étudiants aux trois cycles pour atteindre l'objectif de 10 % des étudiants de 1^{er} cycle accédant à une expérience internationale dans le cadre de leur formation et développer des modalités particulières de séjour et d'études pour ceux des 2^e et 3^e cycles (UL, 2003, p. 8 et 14). L'objectif pour le 1^{er} cycle est atteint en 2006, la mobilité se faisant en grande majorité sur des axes Est-Ouest, mais prenant aussi la forme de stages dans des pays du Sud (Pigeon, 2006).

En 1996, l'UdeM adopte elle aussi sa première Politique sur l'internationalisation des activités universitaires (UdeM, 1996). En 1999, un Comité consultatif est mandaté par l'institution pour proposer des stratégies d'internationalisation conformes aux priorités institutionnelles. Ce comité énonce expressément que le recrutement intensif d'étudiants étrangers n'est pas un objectif car l'internationalisation doit reposer « principalement sur la qualité, la pertinence et l'ouverture sur le monde des formations qu'elle offre » (UdeM, 2000, p. 27). Constatant le déséquilibre qui se creuse entre la mobilité étudiante entrante et sortante (369 internationaux pour 111 Québécois en 1999-2000), l'UdeM vise la parité et affiche l'ambition d'augmenter la mobilité sortante en l'appuyant financièrement, en développant des stages à l'étranger ainsi que les cotutelles au doctorat avec les universités françaises (UdeM, 2000, p. 12 à 15). L'UdeM veut utiliser davantage la convention-cadre de cotutelle de thèse, établie en 1996 entre les universités québécoises et les établissements d'ES de France par le biais de leurs associations respectives (CREPUQ au Québec, Conférence des Présidents d'Université et Conférence des directeurs d'écoles et de formations d'ingénieurs en

France) afin de favoriser la mobilité des doctorants et la coopération scientifique entre la France et le Québec (CREPUQ, 1996).

C'est en 2000, que le MEQ met en place son Programme de bourses pour des courts séjours à l'étranger, qui finance les séjours de formation ou de recherche dans un établissement étranger à tous les cycles (Québec, 2023). À l'appui de ce financement, en cinq ans, les nombres de la mobilité étudiante à l'UdeM augmentent de 400 % (UdeM, 2006, p. 9).

Pour diversifier l'origine de ses étudiants internationaux, qui viennent en grande majorité de pays francophones, l'UdeM veut accroître « son pouvoir d'attraction à l'égard des meilleurs étudiants étrangers des diverses aires géographiques », pointant cependant la francisation comme un enjeu essentiel à la réussite des non-francophones. L'établissement veut se doter « d'infrastructures efficaces de recrutement, d'encadrement et de soutien des étudiants étrangers » (UdeM, 2000, p. 18-19). En 1999, constatant qu'elle fait partie de quelque 300 conventions internationales impliquant 234 partenaires répartis dans une soixantaine de pays, l'UdeM décide qu'elle favorisera désormais l'établissement d'alliances stratégiques représentant une valeur ajoutée pour ses activités d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité, en priorisant les alliances « avec de grandes institutions qui lui sont comparables » (UdeM, 2000, p. 21). En 2000, afin de mieux refléter ses priorités internationales, l'UdeM remplace son BCI par une Direction des relations internationales.

Au cours de cette période de « diplomatie du savoir », les deux universités ont pris le même virage international, adoptant toutes deux une politique et des stratégies mettant à l'avant-plan l'internationalisation de la formation. La ressemblance de leurs orientations et le synchronisme des actions préconisées sont remarquables.

4.3 Économie du savoir et stratégie d'internationalisation à valeur ajoutée (2005-2020)

L'établissement d'une économie du savoir a vu le développement de nouvelles dynamiques dans l'ES sur toute la planète. On constate notamment :

- une hausse phénoménale du nombre d'étudiants internationaux en circulation;
- la mise en œuvre en Europe de la réforme licence-master-doctorat (dite « réforme LMD ») comme mesure d'harmonisation des systèmes d'ES en Europe découlant du Processus de Bologne initié en 1999;

- le développement des technologies de l'information et des communications qui démocratise l'accès au savoir;
- la compétitivité universitaire (pensons au positionnement dans les classements, aux mesures d'attraction des meilleurs professeurs et étudiants, à la création de réseaux internationaux, etc.);
- la croissance de grands pays émergents comme la Chine, l'Inde et le Brésil.

L'UL et l'UdeM réorientent leurs actions afin de tenir compte de ces nouvelles dynamiques et affichent leur volonté d'augmenter leur attractivité.

En 2006, l'UdeM remplace une politique internationale datant de 2000 par une Stratégie d'internationalisation de 2^e génération qui aura cours de 2006 à 2011. Cette dernière se veut mieux adaptée à la situation de l'établissement et au nouveau contexte socio-économique. Elle énonce clairement que l'internationalisation est un processus collectif et institutionnel, que les initiatives internationales doivent s'inscrire dans la démarche d'internationalisation des unités académiques et de l'université, enfin, que les actions structurantes sont à privilégier. En formation, les études supérieures sont priorisées parce qu'elles sont étroitement liées à la recherche (UdeM, 2006, p. 15). L'internationalisation systématique du curriculum de tous les programmes d'études, la consolidation des co-diplômes aux études supérieures, le renforcement de l'apprentissage des langues étrangères, du perfectionnement en français pour les étudiants étrangers, ainsi que le développement de la formation à distance diplômante constituent aussi des éléments phares de la stratégie (p. 16, 17 et 23).

En recherche, l'institution souhaite notamment soutenir la participation des doctorants à des conférences internationales, favoriser la circulation de stagiaires postdoctoraux en collaboration avec des institutions partenaires, favoriser l'établissement d'unités conjointes de recherche (p. ex. un laboratoire international associé) et impliquer des universités du Sud dans ses recherches (p. 20), bien qu'elle prévoit n'établir des contrats de solidarité qu'avec deux d'entre elles (p. 22). Afin de formaliser ses collaborations avec d'autres établissements, l'université mise sur le développement d'un nombre limité de « partenariats forts » et souhaite assurer une présence dynamique dans les grands réseaux universitaires internationaux (p. 21). La stratégie prévoit aussi divers éléments visant à améliorer le rayonnement international de l'université (UdeM, 2006, p. 24-25).

En général, Le Plan stratégique Horizons 2015 (UdeM, 2009) et le Plan d'action pour l'international 2015-2020 (UdeM, 2015) maintiennent le cap sur ces orientations, mais en affinent le processus de déploiement des actions suivantes (p. 8) :

- faire de l'internationalisation une responsabilité collective;
- hausser sensiblement la mobilité sortante pour instaurer un meilleur équilibre avec la mobilité entrante (avec pour but de passer entre 2009 et 2015 de 459 à 750 étudiants en mobilité sortante);
- attirer des étudiants internationaux de qualité;
- augmenter la diversité de leur provenance géographique;
- mieux soutenir les étudiants étrangers durant leur séjour à l'UdeM, notamment en leur offrant l'occasion de perfectionner leur français;
- tirer avantage de leur présence afin d'enrichir l'expérience de la communauté;
- internationaliser davantage les formations par l'instauration de programmes conjoints et de doubles diplômes;
- engager une réflexion concernant le développement de la formation transfrontalière.

À compter de 2009, l'UdeM désire ainsi augmenter de 15 % le nombre de ses étudiants internationaux aux trois cycles et atteindre 4000 inscriptions internationales en 2015.

L'UdeM vise en outre à nouer des partenariats privilégiés avec « quelques universités étrangères de premier plan » (p. 8). En ce qui a trait à la recherche, ses objectifs sont mieux définis à partir de 2015 : développer des collaborations avec de nouveaux partenaires de pays à forte intensité de recherche en priorisant les partenaires en fonction des intérêts scientifiques de plusieurs unités, mais également identifier et diffuser des ressources non traditionnelles de financement. L'UdeM souhaite aussi « élaborer et mettre en œuvre une stratégie de positionnement de l'Université de la Francophonie et de la francophilie » (p. 7). En ce qui a trait à la collaboration Nord-Sud, le plan reste prudent : le but est de favoriser les activités d'aide au développement qui correspondent aux axes prioritaires de l'établissement. L'UdeM canalise ainsi son engagement principalement dans des contrats de solidarité conclus avec une université au Burkina-Faso et une autre en Haïti (UdeM, 2010, p. 35).

Au cours de cette période d'internationalisation à valeur ajoutée, l'UL doit pouvoir disposer d'une vision d'ensemble de son action internationale et d'une meilleure coordination des ressources qui y sont allouées. En 2004, le mandat du BI est étendu au-delà de la mobilité étudiante pour appuyer et

coordonner différents axes d'internationalisation. En 2006 et en 2007, deux avis de commission sont déposés à l'UL en lien avec l'internationalisation : l'un porte sur l'accueil, l'encadrement et l'intégration des étudiants étrangers (CAE-UL, 2006), l'autre sur la formation locale à l'international (CE-UL, 2007). De 2008 à 2017, l'internationalisation est une priorité intégrée et détaillée dans les plans stratégiques quinquennaux de l'université (UL, 2008 et 2013). L'institution favorise les échanges, la coopération et la mobilité internationale des membres de sa communauté. Elle aspire à accroître sa présence sur la scène internationale, notamment en réalisant davantage de projets conjoints avec ses partenaires et en s'engageant plus avant en coopération internationale.

En 2008, l'UL vise à augmenter de 15 % le nombre d'étudiants internationaux (UL, 2008), ces derniers pouvant contrebalancer la baisse prévue des demandes d'admission en provenance des détenteurs d'un diplôme d'études collégiales. L'accent est mis sur l'attraction d'étudiants aux cycles supérieurs et sur la diversification de leur pays de provenance. L'établissement établit ainsi des initiatives visant à augmenter la mobilité étudiante, notamment le développement de stages à l'étranger. D'autres mesures ont pour objectifs de favoriser la mobilité des professeurs, des chercheurs et du personnel ainsi que d'améliorer les conditions d'accueil des professeurs, des chercheurs et des stagiaires postdoctoraux étrangers.

L'internationalisation des programmes de formation demeure prioritaire à l'UL, qui ambitionne d'accroître le profil international et la mise en œuvre de formations intégrées (doubles diplômes, cotutelles, programmes passerelles) et intensives (p. ex. les écoles d'été) en collaboration avec des établissements étrangers renommés (UL, 2008 et 2013). La délocalisation de programmes et la mise en place d'activités de formation à distance hors Québec sont aussi évoquées. L'« internationalisation chez soi » se manifeste par la diversification des moyens d'assurer l'acquisition par les étudiants de compétences langagières et interculturelles ainsi que de connaissances dans le domaine international.

L'UL aspire par ailleurs à établir des relations privilégiées avec des universités triées sur le volet et des partenaires de recherche internationaux. Elle souhaite développer un réseau de partenariats stratégiques qui allie formation et recherche sur la base de la complémentarité des programmes de formation et des créneaux d'excellence en recherche des établissements ciblés (UL, 2013). Une vision de coconstruction académique intégrant

formation et recherche semble émerger. L'ambition est de faire évoluer le modèle classique d'ententes – basé sur des collaborations bilatérales, ponctuelles ou régulières – vers des accords visant la coproduction en formation (programmes conjoints, cotutelles ou doctorats à temps partagé) et en recherche (projets communs avec financement croisé, installations mutualisées, création de groupements ou de centres de recherche multi-institutionnels, laboratoires conjoints, unités mixtes internationales). Un Bureau à l'internationalisation, à l'innovation et aux partenariats en recherche est créé (UL, 2015).

Pour développer des relations universitaires Nord-Sud, l'UL met en place une unité de gestion ayant l'expertise pour répondre aux appels d'offres des grands organismes internationaux et accroître l'appui logistique aux projets de coopération internationale. Enfin, elle souhaite sensibiliser le milieu socioéconomique régional et national à la nécessité de soutenir les actions d'internationalisation de l'université. Publié sous le titre *Horizon 2017*, le plan stratégique 2012-2017 énonce l'objectif d'instaurer, en partenariat avec la Ville de Québec et la région de la Capitale-Nationale, une Maison internationale pour favoriser les échanges interculturels (UL, 2013).

Au cours de la période 2005-2020, la convergence des stratégies d'internationalisation des deux universités est évidente. Toutes deux veulent accroître la mobilité sortante afin de l'harmoniser avec la mobilité entrante, bonifier l'accompagnement des étudiants internationaux, institutionnaliser davantage la recherche internationale en privilégiant des partenariats structurants Nord-Nord, s'intégrer dans les grands réseaux universitaires internationaux, assurer une forte présence dans la Francophonie, etc. En termes de similitudes entre les deux universités à l'étude, l'exemple du recrutement est frappant : en 2006, l'UdeM décide de prioriser le recrutement international aux cycles supérieurs (UdeM, 2006), ce que fait aussi l'UL en 2008 (UL, 2008). Les deux établissements visent à augmenter de 15 % le nombre de leurs étudiants internationaux (UL, 2008; UdeM, 2010).

Au cours de cette période, le recrutement international devient également prioritaire dans les stratégies gouvernementales. Au Québec, les dérèglementations des droits de scolarité de 2008 et de 2018 signifient que l'effectif étudiant international est financé par les droits de scolarité qu'il débourse et non par les subventions gouvernementales. Cette situation est avantageuse pour les universités qui recrutent des clientèles capables de payer des droits élevés, clientèles qui s'orientent généralement vers des

études en anglais. Or, la clientèle internationale qui fréquentent l'UL et l'UdeM est majoritairement originaire de la France et de l'Afrique francophone. Beaucoup d'étudiants d'Afrique sont boursiers et les étudiants de France bénéficient d'une exemption gouvernementale des droits de scolarité majorés. Selon la base de données GDEU (*Gestion des données sur l'effectif universitaire*) compilé par le ministère de l'Enseignement supérieur, en 2018, les étudiants de nationalité française constituent 55,9 % des étudiants internationaux de l'UdeM et 42,2 % de ceux de l'UL. Dans ce cadre déréglementé, les deux universités doivent surmonter un double défi : maintenir le recrutement d'étudiants internationaux et recueillir une part de financement adéquate. Les établissements doivent réagir en tenant compte des lois de la concurrence et du marché, pour conserver une clientèle internationale et en favoriser la diversification en développant de nouveaux bassins de recrutement.

Au cours de ces années, la promotion de l'économie du savoir par le gouvernement fédéral passe par la valorisation de l'éducation supérieure comme « moteur de l'innovation et de la prospérité » (AECD, 2014). Portée par le ministre du Commerce international, la première Stratégie en matière d'éducation internationale met en exergue les retombées financières de la présence d'étudiants étrangers au Canada. Cette stratégie vise notamment à doubler entre 2011 et 2022 le nombre d'étudiants internationaux (p. 19). De fait, en une décennie, leur nombre dans l'ensemble des universités québécoises va presque doubler (MES, 2021, p. 14). Au sein des deux établissements étudiés, au cours des périodes 2009-2010 et 2019-2020, l'effectif international passera de 2365 à 4425 à l'UL et de 3768 à 6051 à l'UdeM (CRÉ-PUQ, 2010; BCI, 2020).

Par ailleurs, les politiques du Québec en matière de langue française impactent directement les orientations des universités dans ce domaine. Au début des années 2000, se conformant à l'esprit de la Charte de la langue française (RLRQ c. C-11; Laurin, 1977), l'UL et l'UdeM se sont dotées de politiques sur l'usage du français (UdeM, 2001; UL, 2004). Une décennie plus tard, le renforcement de leur leadership dans la Francophonie devient un objectif affirmé dans la stratégie des deux établissements. En 2014, un Bureau de valorisation de la langue française et de la Francophonie voit le jour à l'UdeM; son mandat consistera à « promouvoir et coordonner les actions de l'Université en matière de langue française et de relations avec la Francophonie » (BVLFF-UdeM, 2023). En 2017, l'UL se dote d'une Direction de affaires internationales et de la Francophonie. En 2019, l'UdeM adopte un Plan

stratégique en matière de francisation des personnes à l'université et dans la communauté. En 2023, pour se conformer aux nouvelles exigences imposées par le gouvernement du Québec par le biais de la Loi modifiant la Charte de la langue française (LQ 2002, c. 14; ANQ, 2002), les deux universités adoptent une politique linguistique (UdeM, 2023^a; UL, 2023). Si les deux textes ont plusieurs points communs, la politique de l'UdeM se révèle plus engagée, notamment par l'imposition d'exigences, par exemple rendre l'embauche des nouveaux professeurs de même que leur obtention de la permanence conditionnelles à la maîtrise du français (UdeM, 2023^a, art. 10.1). Du côté de l'UL, la description du processus de recrutement de membres du corps professoral à cet égard se révèle moins ambitieuse; il se devra de « prend[re] en considération la maîtrise de la langue française » (UL, 2023^d, art. 4.2).

4.4 Société du savoir et internationalisation inclusive (2020-2024)

À compter de l'hiver 2020, la pandémie de COVID-19 a pratiquement paralysé les activités internationales. Pour mieux gérer les enjeux de sécurité posés par les séjours à l'étranger, les deux universités ont formalisé des règles et processus (UL, 2017; UdeM, 2022^a). La reprise post-pandémie s'amorce dans les deux établissements en 2022 et, l'année suivante, le contingent d'étudiants internationaux dépasse celui d'avant la pandémie : 6494 à l'UL en 2023 (par rapport à 4425 en 2019) et 7732 à l'UdeM (par rapport à 6051) (BCI, 2020 et 2023). En 2023-2024, au Québec, les étudiants internationaux représentent 18,5 % de l'ensemble de la population étudiante (BCI, 2023, p. 2).

Selon les plus récents documents d'orientation de l'UL et de l'UdeM, beaucoup de priorités demeurent similaires à celles des stratégies précédentes. Il est cependant étonnant que tout ce qui a trait à l'internationalisation virtuelle n'y soit guère mis en valeur, alors que cet élément gagne en importance, notamment avec la mobilité virtuelle et les milieux d'apprentissage en réseau international (MARI) (Marinoni et Cardona, 2024, p. 22).

La Planification stratégique 2017-2022 de l'UL, présentée sous le titre *Oser. Inspirer. Entreprendre. Ensemble l'avenir* (UL, 2018) consacre une section à l'internationalisation, dans laquelle elle fixe comme premier objectif l'élaboration d'une stratégie d'internationalisation et la mise en place de mécanismes officiels de concertation sur le développement international. Elle maintient principalement les visées de ses stratégies précédentes en les enrichissant de quelques éléments. Ainsi, elle prévoit toujours l'intensification

du recrutement international d'étudiants, en la bonifiant d'une volonté de la réaliser avec des partenaires de la région, et ce, afin de promouvoir Québec comme destination d'études. En outre, l'objectif récurrent de bonifier les activités d'accueil et de soutien aux étudiants internationaux est complété par l'intention de déployer des stratégies d'intégration au travail pour ceux-ci, en collaboration avec les acteurs du milieu. Internationaliser les cursus de formation par des partenariats et accentuer la mobilité sortante figurent toujours à l'agenda, mais la mise en place de la e-mobilité s'ajoute comme moyen d'y arriver. Le programme des Bourses citoyennes et citoyens du monde vise à appuyer le recrutement international et la mobilité sortante. Demeure également l'objectif consistant à développer des collaborations internationales structurantes en recherche par l'établissement d'un plan de développement de la recherche à l'international, l'instauration de nouveaux liens stratégiques avec de grands établissements d'enseignement universitaire et de recherche et la création d'entités structurantes de recherche. La responsabilité citoyenne de l'université est claire et son ancrage régional, maintenant mis en relation avec ses objectifs d'internationalisation.

Le Plan institutionnel 2023-2028 adopté à l'UL sous le thème *Agir ensemble pour plus d'impact* se montre peu éloquent au sujet de l'internationalisation, réitérant seulement qu'un plan en la matière sera établi et que le projet d'un Carrefour international Brian-Mulroney est au cœur de la stratégie d'internationalisation (UL, 2023^b, p. 19). Ce projet vise à construire un bâtiment pour héberger, entre autres, l'École supérieure d'études internationales et consolider la place de l'UL en tant que pôle d'innovation en enseignement et en recherche sur les enjeux internationaux dans diverses disciplines.

En 2020, pour la première fois de son histoire, l'UdeM réunit les volets communautaire et international au sein d'un nouveau vice-rectorat aux partenariats communautaires et internationaux, qui adoptera un unique plan d'action en vue d'orienter les deux types de partenariats (VRPCI-UdeM, 2022). L'établissement se dote par ailleurs d'un Plan d'action 2020-2023 placé sous le thème *Pour l'équité et l'inclusion* (UdeM, 2020) et révisé sa Politique d'internationalisation des activités universitaires, qui datait de 1996 (UdeM, 2021). Cette dernière présente une vision globale qui intègre formation, recherche et services à la communauté. Dans le préambule, l'établissement affirme qu'il « place l'internationalisation au cœur de sa mission » et qu'il « joue un rôle de chef de file à titre de grande université de langue française ». Les 11 objectifs et 10 principes directeurs de cette Politique s'inscrivent dans la continuité des stratégies antérieures, tout en procédant à de

nombreux ajouts visant à intégrer l'engagement social et des enjeux associés à l'équité, à la diversité et à l'inclusion (EDI) et aux objectifs de développement durable (ODD) (UdeM, 2021, art. 3 et 4), dont :

- offrir des activités internationales qui tiennent compte « des enjeux liés aux déplacements internationaux et de l'engagement de l'Université en matière d'équité, de diversité et d'inclusion » (art. 3 b et 4.7);
- « [r]éaliser des projets responsables, éthiques et citoyens et ainsi réfléchir aux conditions d'un avenir meilleur et durable pour tous et toutes » (art. 3 h et 4.3), notamment par le biais de collaborations avec des partenaires de pays à ressources limitées et en vue de s'engager dans des projets en accord « avec sa vision en matière d'équité, de diversité et d'inclusion » (art. 4.3);
- maximiser les retombées positives des initiatives et des partenariats en matière d'internationalisation sur les activités de formation, de recherche et de services aux communautés (art. 3j);
- en tenant compte des attentes sociales à l'égard de la formation, de la recherche et du service à la communauté, consolider ses partenariats avec les secteurs privé, public et le milieu communautaire pour réaliser ses activités d'internationalisation (art. 4.9).

L'université évoque aussi son rôle dans la « [d]iplomatie scientifique » (art. 4.4) et la nécessité d'exercer un effort de concertation « pour dépasser le cadre des relations individuelles et institutionnaliser davantage les collaborations » (art. 4.6). Elle considère en outre « incontournable dans [sa] quête de l'excellence essentiel » le développement « d'alliances stratégiques avec des établissements de haut niveau qui aspirent à une même communauté de valeurs éthiques et citoyennes » (art. 4.8).

L'UL a également intégré un objectif d'EDI à sa Planification stratégique 2017-2022 (UL, 2018). En 2022, un nouveau vice-rectorat s'est vu confier la triple responsabilité des affaires internationales, du DD et de l'EDI; une politique en matière d'EDI a d'ailleurs été adoptée l'année suivante (UL, 2023^c). Toutefois, le lien entre l'internationalisation et les engagements institutionnels en matière d'EDI et d'ODD n'a pas encore été formalisé.

La plus récente enquête mondiale de l'Association internationale des universités au sujet de l'internationalisation de l'ES fait ressortir les initiatives des établissements visant à concilier leurs priorités internationales, leurs engagements sociétaux et leurs objectifs en matière d'EDI et de DD. La majorité des établissements ont répondu que leurs politiques et leurs activités d'internationalisation tiennent compte du DD et de l'EDI et qu'il existe un lien explicite entre l'internationalisation et leur « engagement

sociétal/communautaire » (Marinoni et Cardona, 2024, p. 25-26). Ces initiatives sont prometteuses, mais semblent souvent plus présentes dans le discours que dans la pratique.

Dans les stratégies de l'UL et de l'UdeM, certaines finalités sociétales, citoyennes et communautaires correspondent à ce que des auteurs définissent comme une « internationalisation de l'ES pour la société »; cette dernière, selon Brandenburg et ses collègues (2019), « vise explicitement à bénéficier à la communauté au sens large, dans le pays ou à l'étranger, par la formation, la recherche et l'engagement au niveau international » (n. p.; trad. libre). Cette composante de l'internationalisation se rattachant à sa responsabilité sociale a rarement fait l'objet d'une conceptualisation ou d'une stratégie en ES. Elle ouvre de multiples possibilités de promouvoir une internationalisation globale au-delà des campus et pour le bénéfice mutuel de toutes les parties prenantes.

Dans cette optique, il a été proposé de revoir la définition de l'internationalisation de l'ES, proposée par Jane Knight (2004) et couramment acceptée, soit qu'elle consiste en un « processus *intentionnel* d'intégration d'une dimension internationale, interculturelle ou mondiale dans l'objectif, les fonctions et la prestation de l'enseignement post-secondaire, afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de la recherche pour tous les étudiants et les membres du personnel, et d'*apporter une contribution significative à la société* » (Wit *et al.*, 2015, p. 31; nos italiques). Cette définition révisée met l'accent sur l'intentionnalité et l'apport à la société de l'internationalisation. Elle rappelle que l'internationalisation n'est pas une fin en soi, mais un moyen d'améliorer la qualité et de contribuer à la société. Elle témoigne ainsi d'une prise de conscience à l'effet que l'internationalisation doit devenir plus inclusive et moins élitiste, notamment en ne se limitant pas à la mobilité, mais en valorisant l'« internationalisation chez soi », de même que les programmes et les résultats des apprentissages.

5 Synchronisme des stratégies universitaires d'internationalisation

Une stratégie délibérément conçue et planifiée joue un rôle essentiel dans la réalisation des objectifs à long terme de l'organisation et dans la réalisation de ses missions (Cyer, 1988). Les deux universités analysées se sont donné des stratégies délibérées d'internationalisation en formation. Leurs orientations institutionnelles internationales en recherche et leur engagement international pour la société sont plutôt au stade de stratégie émergente : en

évaluant principalement à partir des initiatives du corps professoral et des personnels que les établissements accompagnent, leur positionnement demeure davantage conjoncturel que délibéré. En outre, l'intégration des engagements en EDI et des ODD à l'internationalisation fait désormais partie des visées institutionnelles.

L'analyse parallèle des stratégies mise en place par deux universités au cours des 60 dernières années a fait ressortir le synchronisme de leur évolution, mais également leur concordance avec les politiques gouvernementales qui se sont déployées au fil du temps. Nous avons ainsi pu dégager quatre phases marquantes de l'évolution des orientations internationales des deux universités (tableau 27.2).

Tableau 27.2 Évolution temporelle des stratégies d'internationalisation de deux universités québécoises

Périodes	Phases
1960-1990	Coopération au développement international et initiatives individuelles ▪ Initiatives académiques individuelles du corps professoral à l'international ▪ Missionnariat académique Nord-Sud pour renforcer les compétences
1990-2005	Diplomatie du savoir (influence) priorisant l'internationalisation de la formation ▪ Mobilité étudiante et professorale interculturelle (compréhension mutuelle) ▪ Articulation de programmes de formation et publications conjointes ▪ Adoption des premières politiques internationales universitaires
2005-2020	Économie du savoir et valeur ajoutée des activités internationales ▪ Recrutement d'étudiants étrangers, vitalité des programmes et perspective d'intégration au marché du travail (immigration) ▪ Partenariats structurants entre pays développés, notoriété et classements internationaux ▪ Ambition de structuration de collaborations internationales en recherche ▪ Réseautage et positionnement dans la Francophonie ▪ Projets Nord-Sud et humanitaires conditionnels à financement externe

Périodes	Phases
2020-2024	Société du savoir et internationalisation inclusive
	▪ Engagements EDI et ODD dans les initiatives internationales ▪ Recrutement étudiant international et accueil avec perspective de diversité et d'apport académique ▪ Francisation ▪ Priorisation des projets structurants de recherche à l'international ▪ Renforcement des engagements Nord-Sud

Remarques conclusives. Quelle internationalisation pour le Québec?

L'objectif du présent chapitre consistait à analyser l'évolution du phénomène de l'internationalisation de l'ES au Québec à travers une lecture des politiques canadiennes et québécoises, de même que de l'étude des cas de deux universités, soit l'UL et l'UdeM. Nos résultats indiquent que les politiques fédérales et provinciales sont passées de motivations plus politiques (p. ex. la promotion de la coopération internationale ou du Québec) à des motivations économiques s'exprimant à travers la priorisation du recrutement d'étudiants internationaux payant des droits de scolarité élevés et contribuant à l'économie de même qu'aux recettes fiscales de l'État. Nous notons cependant que le Québec ne s'est pas encore doté d'une politique complète, cohérente et explicite en matière d'internationalisation qui serait en outre adaptée au nouveau contexte politico-économique de l'ES.

Si l'étude des stratégies d'internationalisation des deux établissements permet de constater leur degré de maturité et le synchronisme de leur évolution, leur cohérence en regard des politiques publiques est également ressortie de nos analyses. De fait, la juxtaposition des politiques publiques et des stratégies institutionnelles montre que ces dernières sont souvent tributaires des financements publics, comme l'illustrent les exemples des projets de coopération internationaux ou de la mobilité étudiante sortante. Elle indique également que les niveaux institutionnels et gouvernementaux peuvent s'inter-influencer et que le lobbying des universités en faveur de certaines actions influence les politiques publiques, spécialement celles concernant les droits de scolarité des étudiants internationaux ainsi que le financement du recrutement international et de la mobilité sortante.

Même s'il n'était pas possible, dans l'espace imparti à ce chapitre, de décrire l'ensemble des politiques analysées ou d'étendre l'étude de cas à l'ensemble du secteur universitaire ou aux établissements collégiaux, ce chapitre constitue néanmoins un premier jalon vers une compréhension systémique et multiniveaux du phénomène de l'internationalisation de l'ES au Québec.

Références

- AECD [Affaires étrangères, commerce et développement Canada] (2014). *Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale (2014-2019). Utiliser notre avantage du savoir comme moteur de l'innovation et de la prospérité*. Gouvernement du Canada. [\[consulter\]](#)
- AMC [Affaire mondiales Canada] (2019). *Miser sur le succès : Stratégie en matière d'éducation internationale (2019-2024). Éducation internationale / Recherche*. [\[consulter\]](#)
- AMC et CEL [Affaires mondiales Canada et Canmac Economics Limited] (2020). *Impact économique du secteur de l'éducation internationale au Canada – Mise à jour 2020. Publications en éducation internationale*. [\[consulter\]](#)
- ANQ [Assemblée nationale du Québec] (2002). *Projet de loi n° 104 [...] Loi modifiant la Charte de la langue française*. Éditeur officiel du Québec. [\[consulter\]](#)
- BCI [Bureau de coopération interuniversitaire] (2020). *Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2020*. BCI. [\[consulter\]](#)
- BCI (2023). *Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2023*. BCI. [\[consulter\]](#)
- Bégin-Cauette, O. (2018). Le processus d'internationalisation des cégeps : une analyse historique et géopolitique. *Revue canadienne d'enseignement supérieur / Canadian Journal of Higher Education*, 48(1), 99-117. [\[consulter\]](#)
- Bégin-Cauette, O. et Zambo Assembe, E. S. (2022). L'influence des activités internationales sur la production de recherche universitaire au Canada. *Revue d'éducation comparée et internationale / Comparative and International Education*, 50(2), 13-32. [\[consulter\]](#)
- Bond, S. et Lemasson, J.-P. (dir.) (1999). *Un nouveau monde du savoir. Les universités canadiennes et la mondialisation*. Centre de recherches pour le développement international. [\[consulter\]](#)
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures. Le cas du doctorat*. Presses de l'Université du Québec. [\[consulter\]](#)
- Brandenburg, U., Wit, H. de, Jones, E. et Leask, B. (2019). Defining internationalisation in HE for society. *University World News*, 29 juin. [\[consulter\]](#)
- BVLFF-UdeM [Bureau de valorisation de la langue française et de la Francophonie de l'Université de Montréal] (2023). *Mission*. [Site Web du service]. [\[consulter\]](#)

- CAE-UL [Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval] (2006). *Avis sur l'accueil, l'encadrement et l'intégration des étudiants étrangers à l'UL*. CAE. [\[consulter\]](#)
- Cantwell, B. (2019). Are international students cash cows? Examining the relationship between new international undergraduate enrollments and institutional revenue at public colleges and universities in the US. *Journal of International Students*, 5(4), 512-525. [\[consulter\]](#)
- CE-UL [Commission des études de l'Université Laval] (1993). *L'internationalisation de la formation dans les programmes du premier cycle. Rapport au recteur*. UL.
- CE-UL [Commission des études de l'Université Laval] (2007). *S'éduquer au monde chez soi. La formation locale à l'international* [CU-2007-84]. CE.
- Cloutier, A., Pallage, S., Blanchette, C. ... Laflamme, L. (2023). Financement universitaire : un rééquilibrage nécessaire. *Le Journal de Montréal*, 23 octobre. [\[consulter\]](#)
- CREPUQ [Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec] (1996). *Convention-cadre sur les cotutelles de thèse*. CREPUQ. [\[consulter\]](#)
- Cyert, R. M. (1988). *Carnegie Mellon University*. Dans D. W. Steeples (dir.), *Successful Strategic Planning Studies* (p. 64). Jossey-Bass.
- De Coninck, F. et Godard, F. (1990). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation : les formes temporelles de la causalité. *Revue française de sociologie*, 31(1), 23-53. [\[consulter\]](#)
- Di Maria, D. (2019). *Senior International Officers Roles and Responsibilities*. Dans NAFSA (dir.), *Senior International Officers. Essential Roles and Responsibilities* (p. 3-20). NAFSA.
- Fisher, D. et Rubenson, K. (2014). Introduction and overview: PSE in three Canadian provinces. Dans D. Fisher, K. Rubenson, R. Shanahan et C. Trottier (dir.), *The Development of Postsecondary Education Systems in Canada* (p. 3-32). McGill-Queen's University Press.
- Gouvernement du Québec (2023). Programme de mobilité internationale et de courts séjours à l'étranger. *Études hors du Québec*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- IRCC [Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada] (2024). Le Canada stabilisera la croissance et réduira à environ 360 000 le nombre de permis d'études délivrés aux étudiants étrangers pour 2024 [communiqué]. *Salle de presse*, 22 janvier. [\[consulter\]](#)
- Jones, C. O. (1970). *An Introduction to the Study of Public Policy*. Wadsworth Publishing Company.
- Kingdon, J. W. (2003). *Agendas, Alternatives, and Public Policies* (2^e éd.). Longman.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(5), 5-31. [\[consulter\]](#)
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Sense Publishers.

- Knight, J. et Wit, H. de (1999). *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*. OCDE. [\[consulter\]](#)
- Labbé, J. (2023). Québec haussera les tarifs pour les étudiants universitaires non-résidents. *Radio-Canada, Info*, 13 octobre. [\[consulter\]](#)
- Laurin, C. (1977). *Projet de loi n° 1. Charte de la langue française* [RLRQ, c. C-11]. Charles-Henri Dubé, éditeur officiel du Québec. [\[consulter\]](#)
- Lemieux, V. (2002). *L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir*. Presses de l'Université Laval.
- Maltais, M. (2012). *La politique de bimodalité de l'UQAM de 2000 à 2011* [thèse de doctorat]. Université Laval. [\[consulter\]](#)
- Maltais, M. (2023). *Pour la réussite du Québec. Mémoire déposé à la ministre de l'Enseignement supérieur du Québec dans le cadre des consultations sur la révision des règles de financement des universités*. S. n. [\[consulter\]](#)
- Maltais, M., Boudreau, V. et Déméro, V. (2021). La motivation dans l'encadrement des étudiants à distance en contexte de pays émergeant : le cas de l'Institut universitaire de formation des cadres (INUFOCAD) de Port-au-Prince. Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), *Formation à distance dans les pays émergents* (p. 67-89). Presses de l'Université du Québec.
- Marinoni, G. et Cardona, S. B. P. (2024). *Internationalization of Higher Education. Current Trends and Future Scenarios*. International Association of Universities. [\[consulter\]](#)
- Mckeown, M. (2012). *The Strategy Book*. Prentice Hall.
- MEQ [Ministère de l'éducation du Québec] (2002). *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation... Une stratégie mutuellement avantageuse*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- MES [Ministère de l'Enseignement supérieur, Direction générale du financement] (2018). *Politique québécoise de financement des universités*. MES. [\[consulter\]](#)
- MES (2021). *Les étudiants internationaux à l'enseignement supérieur. Portrait statistique*. Gouvernement du Québec, MES. [\[consulter\]](#)
- Mesli, S. (2016). La signature de l'entente franco-québécoise de coopération en éducation du 27 février 1965. *Revue québécoise de droit international*, n° hors-série, 41-65. [\[consulter\]](#)
- Mintzberg, H. (1994). *Grandeur et décadence de la planification stratégique*. Dunod.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. et Lampel, J. (1998). *Strategy Safari*. Free Press.
- MRI [Ministère des relations internationales, Québec] (2006). *La politique internationale du Québec. La force de l'action concertée*. MRI. [\[consulter\]](#)
- MRIF [Ministère des relations internationales et de la Francophonie, Québec] (2017). *Le Québec dans le monde : s'investir, agir et prospérer*. MRIF. [\[consulter\]](#)
- MRIF (2019). *Le Québec : fier et en affaires partout dans le monde! Vision internationale du Québec*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

- Paquin, S. (2006). *Les relations internationales du Québec depuis la doctrine Gérin-Lajoie (1965-2005) : le prolongement externe des compétences internes*. Presses de l'Université Laval.
- Pestieau, C. et Tait, S. (2004). Academic research and development policy in Canada. *Canadian Journal of Development Studies*, 25(1), 119-154. [\[consulter\]](#)
- Pigeon, M. (2006). *Notes pour une allocution du recteur de l'Université Laval* [document interne]. Table ronde de l'AUCC sur le thème de « Diriger les universités dans un contexte mondialisé », Ottawa, 6 avril.
- Porter, M. E. (1980). *Competitive strategy. Techniques for analyzing industries and competitors*. Free Press.
- Santé Monde (2023). À propos. [Site Web de l'organisme]. [\[consulter\]](#)
- SG-UdeM [Secrétariat général de l'Université de Montréal]. *L'Université de Montréal : la création. L'université*. [\[consulter\]](#)
- Soliman, S., Anchor, J. et Taylor, D. (2019). The international strategies of universities: Deliberate or emergent? *Studies in Higher Education*, 44(8), 1413–1424. [\[consulter\]](#)
- Tilak, J. B. G. (2012). *Marchandisation de l'enseignement supérieur : l'impact de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS)*. Institut international de planification de l'éducation (UNESCO). [\[consulter\]](#)
- Trilokekar, R. D. (2010). International education as soft power? The contributions and challenges of Canadian foreign policy to the internationalization of higher education. *Higher Education*, 59(1), 131-147. [\[consulter\]](#)
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives, hors-série*, (5), 38-45. [\[consulter\]](#)
- UdeM [Université de Montréal] (s. d). 1985-2006 – Histoire de savoir. *Histoire de l'Université*. [\[consulter\]](#)
- UdeM (1996). Politique sur l'internationalisation des activités universitaires [CU-393-9, modifiée le 7 juin 2021]. *Recueil officiel. Règlements, directives, politiques et procédures*. UdeM. [\[consulter\]](#)
- UdeM (2000). *L'Université de Montréal – Orientation internationale* [CU-454-8]. UdeM.
- UdeM (2001). *Politique linguistique de l'Université de Montréal* [CU-463-7, modifiée 18 avril 2023]. *Recueil officiel. Règlements, directives, politiques et procédures*. UdeM. [\[consulter\]](#)
- UdeM (2006). *Stratégie d'internationalisation de 2^e génération de l'Université de Montréal* [CU-521-19]. UdeM. [\[consulter\]](#)
- UdeM (2009). *Plan stratégique Horizons 2015 (2009-2015)*. UdeM.
- UdeM (2010, 25 août). *L'Université de Montréal, premier pôle de recherche et d'enseignement francophone en Amérique : un acteur majeur dans le développement de la société québécoise*. UdeM. [\[consulter\]](#)
- UdeM (2015). *Relier les mondes. La place de l'UdeM sur l'échiquier mondial : Un chef de file de la Francophonie. Plan d'action 2015-2020*. UdeM.

- UdeM (2016). *Planification stratégique 2016-2021*. UdeM.
- UdeM (2019). *L'Université de Montréal, la référence francophone dans le monde universitaire Plan stratégique en matière de francisation 2019-2022*. UdeM. [[consulter](#)]
- UdeM (2020). *Pour l'équité et l'inclusion. Plan d'action 2020-2023*. UdeM. [[consulter](#)]
- UdeM (2021). *Politique sur l'internationalisation des activités universitaires* [CU-0672-6.2, modifiée le 7 juin 2021]. *Recueil officiel. Règlements, directives, politiques et procédures*. UdeM. [[consulter](#)]
- UdeM (2022^a). *Directive sur les séjours à l'international et en régions éloignées* [CO-DIR 50.32]. *Recueil officiel. Règlements, directives, politiques et procédures*. UdeM. [[consulter](#)]
- UdeM (2022^b). *L'Université de Montréal et du monde. Plan stratégique 2022-2032*. UdeM. [[consulter](#)]
- UdeM (2023^a). *Politique linguistique de l'Université de Montréal* [CA 10.34]. *Recueil officiel. Règlements, directives, politiques et procédures*. UdeM. [[consulter](#)]
- UdeM (2023^b). *Unité de santé internationale. L'ESPUM*. [[consulter](#)]
- UL [Université Laval] (1977). *Politique l'Université Laval et la coopération internationale* [U-77-630]. Conseil de l'Université.
- UL (1989). *Politique l'Université Laval et la coopération internationale* [U-89-228, modifié en 1991 (CA-91-26) et en 1995 (CA-95-48)]. Conseil de l'université.
- UL (1992). *Plan directeur quinquennal 1992-1997* (CA-95-26). UL.
- UL (1994). *Institut québécois des hautes études internationales : création* [CA 94-61]. UL.
- UL (1995). *Politique d'accueil et d'encadrement des étudiantes et étudiants étrangers* [CA 95-46, remplacée en 2001 par un *Politique d'accueil, d'encadrement et d'intégration des étudiants*, CU-2001-100]. UL.
- UL (1996). *Politique sur l'internationalisation de la formation* (CU 96-212). UL.
- UL (2000^a). *L'Université Laval : aujourd'hui Québec, demain le monde. Plan stratégique 2000-2003* [CA-2000-130]. UL.
- UL (2000^b). « S'internationaliser? Essentiel! ». Entrevue avec le recteur Tavenas. *Magazine Contact*, automne, 9-12.
- UL (2003). *La passion de la réussite. Les grandes orientations de l'Université Laval pour la période 2003-2007*. UL. [[consulter](#)]
- UL (2004). *Politique sur l'usage du français à l'Université Laval* [CA-2004-150]. UL. [[consulter](#)]
- UL (2008). *Horizon 2012. Orientations de développement de l'Université Laval* [CA-2008-29]. UL.
- UL (2013). *Horizon 2017. Orientations de développement de l'Université Laval*. UL.
- UL (2015). *Bureau à l'internationalisation, à l'innovation et aux partenariats en recherche (BI2PER) de l'Université Laval* [CE-2015-99, abrogé, CE-2017-3]. UL.
- UL (2017). *Politique sur la sécurité des séjours à l'international ou dans les régions éloignées du Canada* [CA-2017-138]. UL. [[consulter](#)]

- UL (2018). *Oser. Inspirer. Entreprendre. Ensemble l'avenir. Planification stratégique 2017-2022. Mise à jour en octobre 2021*. UL. [[consulter](#)]
- UL (2023^a). *Origine et histoire. Notre université*. [[consulter](#)]
- UL (2023^b). *Agir ensemble pour plus d'impact. Plan institutionnel ULaval 2023-2028*. UL. [[consulter](#)]
- UL (2023^c). *Politique institutionnelle en matière d'équité de diversité et d'inclusion à l'Université Laval* [CA-2023-72]. UL. [[consulter](#)]
- UL (2023^d). *Politique linguistique de l'Université Laval* [CA-2023-143]. UL. [[consulter](#)]
- UL (2023^e). *Modifications au Règlement des études et abrogation de la Politique de la formation à distance - Recommandations de la vice-rectrice aux études et aux affaires étudiantes* (DA-2023-306) [CU-2023-79]. UL.
- VRPCI-UdeM [Vice-rectorat aux partenariats communautaires et internationaux de l'Université de Montréal] (2022). *Accessibilité. Expériences. Engagement. Plan d'action 2021-2026*. UdeM. [[consulter](#)]
- Wit, H. de (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Greenwood Press.
- Wit, H. de, Hunter, F., Howard, L. et Egron-Polak, E. (dir.) (2015). *Internationalisation de l'enseignement supérieur*. Parlement européen. [[consulter](#)]
- Yin, K.-R. (1993). *Application of Case Study Research*. Sage Publications.

Nicole Lacasse est docteure en droit international (Université Panthéon-Sorbonne) et professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'administration de l'Université Laval. Elle possède plus de 30 ans d'expérience en gestion de l'enseignement supérieur et de la recherche, ayant occupé différents postes de direction universitaire, notamment ceux de Vice-rectrice associée aux études et aux activités internationales, de Directrice des affaires internationales et de la Francophonie et de Directrice générale de la formation continue à l'Université Laval. Reconnue pour son expertise en gouvernance et internationalisation universitaires, elle préside le Réseau international des dirigeantes et dirigeants universitaires en gouvernance et gestion (Dg2). Elle a fait partie de comités d'audit de différents établissements renommés en Europe et a siégé sur plusieurs conseils d'administration, notamment ceux du Conseil franco-québécois de coopération universitaire, du Bureau Canadien d'éducation internationale et du World University Service of Canada.

Olivier Bégin-Caouette est professeur agrégé en enseignement supérieur comparé au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'UdeM. Détenteur d'un doctorat en enseignement supérieur de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE), à l'Université de Toronto, il a complété un postdoctorat et demeure membre associé du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Il est également membre cofondateur du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (LIREs) et chercheur principal de l'équipe Regards interdisciplinaire sur les missions de l'enseignement supérieur (RIMES, FRQSC, 2022-2026). Ses recherches portent sur les interactions entre les structures politico-économiques et les systèmes d'enseignement supérieur, la production de recherche universitaire, la profession universitaire et l'internationalisation des établissements d'enseignement technique, notamment des cégeps.

Martin Maltais est professeur en financement et politiques d'éducation au campus de Lévis à l'UQAR et président de l'Acfas. Gestionnaire de proximité, il a été conseillé de quatre ministres issus de trois gouvernements différents et directeurs adjoints pour deux d'entre eux au sein du gouvernement du Québec, il a principalement eu les responsabilités de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie. Le ministre de la défense du Canada l'a nommé comme expert universitaire à la commission d'examen des collèges militaires du Canada. Auteur de plusieurs articles, rapports et communications concernant les politiques et le financement de l'éducation, de l'enseignement supérieur de la formation à distance et de la recherche scientifique, il est un acteur clé de l'élaboration des politiques d'enseignement supérieur et du numérique au Canada et est membre du comité aviseur du rapport d'investigation sur la liberté académique dans l'Union européenne.

Lord, F.-R. et Luckerhoff, J. (2025). La création d'une université. Perspective d'experts de l'enseignement supérieur. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 767-788). Les Publications du LIRES.

Chapitre 28

La création d'une université

La perspective d'experts de l'enseignement supérieur

François-René Lord, Université TÉLUQ

Jason Luckerhoff, Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Dans le cadre d'une démarche de recherche inductive, nous avons exploré un phénomène rare et peu étudié : la création d'une université. Si le phénomène de création ou de démarrage d'une entreprise est largement documenté, peu de travaux portent spécifiquement sur la création d'une université, particulièrement au moment où cette dernière prend forme. Nous avons rencontré dix-sept experts de l'enseignement supérieur et nous leur avons posé la question : « Que feriez-vous si vous aviez l'opportunité de créer une nouvelle université? ». L'analyse de leurs discours met à l'avant-plan les facteurs structurels et conjoncturels inhérents à la création d'une université ainsi que les dynamiques à l'œuvre entre ces différents éléments. Nous présentons également certains enjeux liés à ces dynamiques, dont la place qu'occupent la créativité et l'innovation dans le processus, les tensions pouvant les menacer et le rôle d'administrateur au sein de cette nouvelle université. Réfléchir à la création d'une université se présente comme une occasion de décomposer le système universitaire en différents éléments interagissant entre eux et d'analyser l'influence de chacun sur la mission de l'institution.

Mots clés

création d'université; innovation; nouvelle université; système universitaire

Abstract

Employing an inductive research approach, we explored a rare and understudied phenomenon: the creation of a university. While the phenomenon of founding or launching a business is extensively documented, few studies focus specifically addressing the creation of a university, particularly during its formative stages. We conducted interviews with seventeen experts in higher education and asked them: “What would you do if you had the opportunity to establish a new university?” Our analysis of their discourses highlights the structural and contextual factors inherent in university creation, as well as the dynamics at work between these different elements. We also present specific key issues related to these dynamics, including the place of creativity and innovation in the process, the tensions that may threaten them, and the administrator’s role within this new university. Reflecting on the creation of a university offers a unique opportunity to decompose the university system into its various interacting components, and to analyze the influence of each on the institution’s mission.

Keywords

innovation; new university; university creation; university system

1 Problématique

Cette étude explore un phénomène rare et peu étudié : la création d'une université au Canada. Si le *lieu* nommé « université » peut se définir comme « un établissement d'enseignement supérieur complexe, formellement autorisé à proposer et à délivrer des diplômes de haut niveau » (Denman, 2005, p. 20), la *notion* d'université, elle, n'a pas d'ontologie spécifique (Diaz Villa, 2012). En 1895, le philosophe Hastings Rashdall lui attribue la racine latine *universitas*, qui sous-tend l'idée d'une organisation corporative, d'une communauté. Cet espace d'entraide, de défense d'intérêts communs et de liberté face au pouvoir (De Meulemeester, 2012) réunit dès son origine l'ensemble des élèves et des maîtres partageant la mission d'explorer, de mettre en commun et de questionner les connaissances humaines (Aigrain, 1949). Afin d'analyser l'influence de différents facteurs inhérents à la création d'une université et de comprendre les dynamiques qui les lient, nous retiendrons plus spécifiquement la définition voulant que l'université soit une organisation constituée de multiples composantes coexistant au sein d'un système complexe et dynamique (Kerr, 2001; Anderson, 2009).

Selon Universités Canada (2021), on dénombrait en 2020 95 universités au pays et près de 1,4 million d'étudiants inscrits dans leurs programmes. La plupart des nouvelles institutions universitaires au Canada proviennent du changement de statut d'une organisation existante (Levin *et al.*, 2018). Par exemple, le Projet de loi n° 93, adopté le 3 juin 2021 par l'Assemblée nationale du Québec, confère au Collège militaire royal de Saint-Jean le statut d'établissement universitaire. L'Ouest canadien (Manitoba, Saskatchewan, Alberta et Colombie-Britannique) compte huit collèges ayant également obtenu le statut d'université dans les 20 dernières années. En 2002, au moment de la fondation de l'Institut universitaire de technologie de l'Ontario à Oshawa, la province n'avait pas vu la naissance d'un établissement universitaire depuis 40 ans. Suivront, toujours en Ontario, l'Université de l'EADO, dénomination conférée à l'École d'art et de design de l'Ontario en 2010, ainsi que la création et l'obtention d'un statut d'université par l'Université de l'Ontario français (UOF) en 2017.

Si le phénomène de création ou de démarrage d'une entreprise est largement documenté, notamment par des études portant sur la mise en place de nouvelles organisations, sur le déploiement de leur structure organisationnelle de départ et sur le type de leadership nécessaire à leur fondation (Emin, 2004; Clercq et Arenius, 2006), peu de travaux portent

spécifiquement sur la création d'une université, particulièrement au moment où cette dernière prend forme. Certains chercheurs (Roy et Gingras, 2013; Friedland, 2013; Johnston, 2009) se sont intéressés à la création d'une institution universitaire canadienne, mais plusieurs années après sa fondation, notamment afin d'analyser l'histoire de la fondation du réseau de l'Université du Québec, de l'Université de Toronto ou de l'Université Simon Fraser. D'autres ont mis l'accent sur des aspects du processus de création : les tensions découlant de la mise en œuvre du plan stratégique de la nouvelle Université fédérale du Sud de Bahia (Bicalho Gonçalves et Borri-Anadon, 2021), les enjeux politiques de la construction de l'Université du Luxembourg (Meyer, 2014) ou encore le rôle philanthropique joué par John Davison Rockefeller dans la fondation de l'Université de Chicago (Goodspeed, 1972).

Créer une université, c'est mettre en place les principales composantes d'une institution en tenant compte des facteurs inhérents au contexte de son déploiement. Pour notre part, nous désirons mettre en lumière les principaux enjeux caractérisant cette dynamique de création. Dans le présent chapitre, nous nous intéressons particulièrement à la perspective des acteurs détenant une expertise sur la question de la création d'une université en raison de leur rôle, ou de leur expérience, en tant qu'administrateurs ou chercheurs en enseignement supérieur. Leur expertise en gouvernance ou leur expérience en recherche, ainsi que – pour certains d'entre eux – leur implication dans la création d'une université nous permettront d'approfondir notre compréhension du phénomène étudié¹.

2 Méthodologie

Afin de mener à bien nos travaux, nous avons adopté une approche inductive (Guillemette et Luckerhoff, 2009; Guillemette et Luckerhoff, 2023^a), soit la méthodologie de la théorisation enracinée (Luckerhoff et Guillemette, 2012; Luckerhoff et Guillemette, 2023), qui permet de faire émerger les théories des données (Glaser et Strauss, 1967; Guillemette et Luckerhoff, 2023^b). Pour éclairer nos recherches, nous avons animé 22 entretiens qualitatifs

¹ Le [chap. 29](#) du présent ouvrage s'intéresse à l'expérience de terrain des fondateurs ayant vécu la création de l'Université de l'Ontario français. Analyser le phénomène selon leur perspective et selon celle d'experts de l'enseignement supérieur permet de mieux comprendre la manière dont naît et se développe une université au sein d'une communauté de même que les différentes dynamiques inhérentes à ce phénomène. Les collectes et les analyses de données dont découlent le présent chapitre et le suivant se sont déroulées durant la même période et contribuent à nourrir les investigations évoquées précédemment.

(Meunier *et al.*, 2020; Germain *et al.*, 2023) auprès de 17 experts de l'enseignement supérieur : administrateurs anciens ou actuels et chercheurs. Nous avons d'abord analysé les données recueillies lors des entretiens en les regroupant par thèmes afin de les coder, de les catégoriser et de conserver des traces du processus réflexif ayant mené à cette classification (Lejeune, 2014). Les résultats de nos analyses ont ensuite été approfondis par la consultation d'écrits scientifiques, de rapports et d'articles de journaux, notamment.

3 Résultats

Dans un premier temps, nous présentons les dynamiques de création d'une université en décrivant les différents facteurs structurels et conjoncturels qui, selon des experts que nous avons rencontrés, influencent ce processus. Un modèle systémique construit à partir de ces résultats permet, par la suite, de cerner les interrelations entre ces facteurs. Dans un second temps, nous exposons certains enjeux inhérents aux dynamiques de création d'une université : espace accordé à la créativité et à l'innovation, différentes façons dont s'expriment ces dernières, tensions pouvant les menacer, rôle des administrateurs dans ce contexte particulier.

3.1 Les facteurs influençant la création d'une université

Nous avons été surpris par la réponse des experts à la question « Que feriez-vous si vous aviez l'opportunité de créer une nouvelle université? ». Presque tous ont d'emblée abordé les facteurs dont il convient de tenir compte au moment d'édifier un tel projet, et ce, bien avant d'aborder l'opportunité de créer une université. Les experts parlent d'un « *projet complexe*² », « *grandement influencé par les facteurs externes* » et sans « *grande marge de manœuvre* ». Pour eux, la création d'une université passe nécessairement par la définition d'une mission et d'un mode de gouvernance tenant compte de facteurs structurels (mandat, cadre normatif en vigueur) et conjoncturels (différentes dynamiques intervenant entre l'établissement, les communautés interne et externe, système d'enseignement supérieur en place).

² Les citations en italique sont tirées de la transcription des entretiens que nous avons menés auprès d'experts de l'enseignement supérieur.

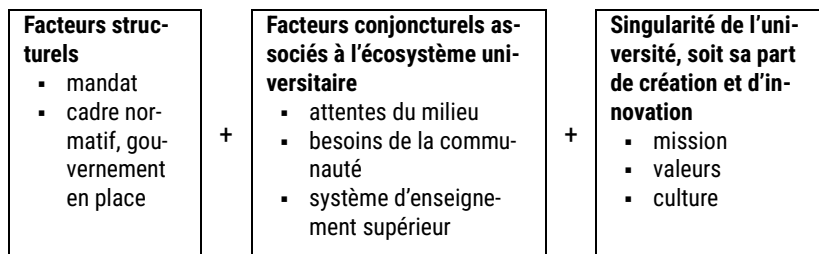


Figure 28.1 Facteurs influençant la création d'une université

3.1.1 Le mandat

L'analyse des entretiens signale un ensemble de facteurs structurels balisant la création d'une université. Le premier, le mandat, est le pouvoir accordé à une instance de mettre en place une institution universitaire. Autant dans la sphère privée que publique, la définition du mandat influence la mission de l'université en devenir. Par exemple, la mission attendue d'un collège-université militaire ne sera pas la même que celle qu'on prêterait à un centre de recherche en santé. Le niveau de financement de départ et l'échéancier établi dans le cadre d'un mandat sont deux de ses caractéristiques déterminantes; l'ampleur et la qualité du projet en dépendent : « *Une nouvelle université, si ce n'est pas bien équipé au départ, notamment par un fonds de dotation, avec un mandat et une mission clairs, un territoire, ça s'expose à avoir bien de la misère pendant bien des années.* » Le mandat consistant à créer une nouvelle université revêt en outre un caractère politique évident : différents groupes de la société débattront des ressources affectées au projet, du choix des programmes à mettre en œuvre et du lieu où s'érigera l'établissement.

3.1.2 Le cadre normatif

Un deuxième facteur structurel d'importance façonnera l'université à créer : le cadre normatif. Cet outil de référence, qui marquera l'évolution de l'établissement, regroupe les lois et les règlements, les règles budgétaires et les politiques de financement de l'université; il codifie également les interventions des gouvernements dans la gestion de l'établissement. Ces paramètres influencent le développement d'une université à différents égards : son degré d'autonomie (Bégin-Caouette *et al.*, 2018); le temps consacré à sa reddition de comptes (Smith, 2021); l'importance accordée au recrutement des étudiants – notamment à l'international – pour assurer son financement

(Bound *et al.*, 2021); le profil des professeurs et des chercheurs embauchés (Raynauld, 2018); le type de partenariat privilégié, qui se caractérise notamment par sa position sur l'axe économique↔communautaire (Chomsky, 2011).

3.1.3 La communauté interne

Nos données révèlent un facteur conjoncturel essentiel dont on doit tenir compte lors de la création d'une université : la dynamique de l'écosystème dans lequel elle évoluera. Celui-ci se compose parfois d'une communauté interne – la communauté universitaire – d'une communauté externe, composée de différentes populations et du système d'enseignement supérieur en place tant au niveau provincial, national, continental qu'international. Pour certains experts, toute université est « *une cité dans une cité* ». Abou-tissement d'une co-construction communautaire, « *elle est le fruit d'un constant échange entre les professeurs et les étudiants. Ça prend des années avant de la cerner, de la créer, cette université* ». Il n'y aurait donc pas d'université sans la création préalable d'une certaine culture universitaire. C'est à travers les multiples interactions entre ses acteurs que se définit cette institution. L'embauche des premiers professeurs, employés et administrateurs de la nouvelle université représente donc un élément clé de sa création, puisqu'ils exerceront une grande influence sur sa destinée. En effet, petite au départ, cette communauté opérera en l'absence des contrepoids politiques qui s'exprimeraient inévitablement au sein d'une communauté élargie. Les premiers jours d'une université donnent ainsi lieu à une inversion : ce n'est pas la communauté universitaire qui agit sur la création de l'université, mais bien les administrateurs qui, en définissant le type de projet (et donc le profil des employés à embaucher), agissent sur la communauté.

Selon les experts rencontrés, la communauté universitaire serait toutefois « *moins communautaire* » de nos jours. Le travail académique fragmenté entre assistants administratifs, chargés de cours et professeurs, l'offre de formations délocalisées et à distance ainsi que les partenariats de recherche mondialisés amèneraient professeurs et étudiants à moins s'identifier à leur campus d'appartenance. Les premiers administrateurs de la nouvelle université auront à tenir compte de cet aspect de l'écosystème universitaire actuel pour tenter de créer ou de soutenir une nouvelle culture universitaire.

3.1.4 La communauté externe

La nouvelle université tissera des relations constantes avec sa communauté externe, soit le regroupement d'individus avec lesquels elle partage une identité, des liens relationnels organisés par un réseau ou par des institutions (Klein *et al.*, 2009). Une étude exhaustive des besoins de cette communauté se montrera nécessaire pour orienter le développement des programmes de formation et de recherche : « *À quels besoins économiques, sociaux, politiques, culturels, humains, géographiques, cette nouvelle université viserait-elle à répondre?* » Ces besoins varient et évoluent selon le lieu et l'époque. Les différentes parties prenantes de la société (milieux communautaires, secteurs public et privé, notamment) entretiennent des attentes différentes et parfois contradictoires envers cette organisation. En outre, l'offre de l'université doit s'harmoniser aux besoins de l'ensemble de la communauté d'accueil et tenter de « *former à la fois des professionnels et des citoyens* ». Ce constat rejoint les propos d'auteurs soutenant que l'un des défis majeurs des universités demeure de transcender les conceptions strictement utilitaristes ou strictement humanistes de l'éducation (Davidson, 2017).

La question de l'influence du leadership sur la création d'une université émerge de nos analyses. Revient-il à l'université d'imposer son projet à la communauté qui l'accueille ou est-ce plutôt à la communauté de lui dicter ses volontés? Des experts rencontrés préconisent naturellement une relation bidirectionnelle et collaborative entre ces acteurs qui, selon eux, procurent à l'université l'occasion de se développer de manière cohérente. Certains voient toutefois l'université comme la « *locomotive* » du développement de la communauté, car elle possède « *un plus grand recul et une plus grande capacité réflexive* » que cette dernière. D'autres soutiennent plutôt que c'est d'abord à la communauté d'assumer le développement de l'université, dans la mesure où elle serait « *complètement déconnectée sans un apport majeur du terrain* ». Le positionnement de la nouvelle université sur cette question déterminera largement son développement. De fait, il s'agit pour elle de mobiliser à la fois les communautés interne et externe autour d'un projet qui fait sens pour chacune.

3.1.5 Le système d'enseignement supérieur

Au Canada, toute nouvelle université s'inscrit dans des systèmes d'enseignement supérieur existants – en l'occurrence provincial et canadien – comportant des structures, ces dernières composant un cadre

normatif et une culture propre à chacun. Ces systèmes façonneront en partie le projet d'une nouvelle université. Selon les experts interrogés, les nouvelles universités reçoivent habituellement le mandat de se définir en complémentarité avec les universités établies :

On demande aux nouvelles universités deux choses potentiellement contradictoires : si on crée une nouvelle université, à Montréal, à Ottawa, à Toronto, à Vancouver, ce n'est pas pour dédoubler les universités existantes. Donc, vous devez accueillir de nouvelles clientèles étudiantes, développer de nouveaux champs de recherche, de formation et de connaissances, pour ne pas répliquer passivement les universités existantes. On leur demande ça. L'autre chose qu'on leur dit : « Performez sur le même terrain et selon les mêmes exigences et les mêmes critères que les universités existantes, mais faites différent. »

L'université à créer doit donc se positionner face à ses partenaires et ses concurrentes, qui peuvent parfois être les mêmes. Sa nouveauté peut contribuer à déséquilibrer le système existant, comme le ferait « *une équipe d'expansion dans une ligue sportive face à des équipes aux cultures parfois centenaires, qui doivent compétitionner entre elles. Si elle agit différemment des autres, elle choque. Si elle fait pareil, elle est accusée de copier* ». L'enjeu de la régulation du système d'enseignement supérieur dans lequel elle s'inscrit émerge de nos analyses. Des règles de cohabitation entre les universités sont habituellement déterminées par le gouvernement, par les universités entre elles ou par les forces du marché. Dans tous les cas, cette régulation influencera l'agenda de l'université à créer.

Confrontée aux enjeux locaux et internationaux qui ont transformé l'enseignement supérieur depuis près d'un siècle – massification, mondialisation et commercialisation –, elle ne se développera donc pas en vase clos. En outre, on assiste à une augmentation du nombre d'étudiants universitaires partout dans le monde, notamment en raison de l'amélioration des conditions de vie et des soins de santé, elle-même associée au développement économique des nations (Calderon, 2012). Entre autres facteurs, la massification de l'enseignement supérieur pousse les organisations universitaires à s'adapter, par exemple en agrandissant les campus ou en délocalisant leurs activités, en mettant en place de nouveaux programmes, en s'ouvrant sur la communauté (Benhenda et Dufour, 2015). Les établissements universitaires évoluent également dans un contexte de mondialisation de l'enseignement supérieur sans précédent, phénomène auquel Strassel (2018) associe les caractéristiques suivantes : « l'ouverture croissante [...] aux échanges et aux étudiants internationaux, la multiplication des coopérations entre établissements de différents pays, l'harmonisation des cursus et

des diplômes » (p. 9). Pour Achard (2016), « les universités s'internationalisent à différentes échelles : celle des individus, celle des projets, celle des financements et enfin celle des institutions elles-mêmes » (p. 54). Les occasions de collaboration entre universités à l'échelle planétaire, qui découlent de la mondialisation et du développement technologique, sont multiples.

En cette période de massification et de mondialisation, l'enseignement supérieur fait également face à des pressions économiques importantes. Les formules de financement de l'enseignement et de la recherche actuelles entraînent les universités dans une course aux clientèles et aux subventions, aux fonds de dotation ainsi qu'à de nouvelles formes de partenariat public-privé. Selon Umbriaco et ses collègues (2007), les universités, « considérées jusqu'à la fin des années 60 comme des institutions culturelles (au même titre qu'un orchestre ou un musée) [...] sont devenues des outils de développement économique et des instruments privilégiés des politiques d'innovation » (p. 4).

3.2 Les dynamiques de mise en œuvre d'une université

La création d'une université n'est pas un phénomène constitué de composantes statiques. Selon le moment, chaque composante peut exercer une pression plus ou moins forte sur le développement de l'université :

Il y a là [c'est-à-dire dans la création d'une université] un exercice en constant mouvement. Il s'agit, et ce à chaque jour qui passe, de trouver le meilleur positionnement de l'organisation, positionnement qui rejoint le mandat, les besoins, l'idéal universitaire. Et qui fait sens pour une majorité de gens, pour le gouvernement, pour les autres universités.

Ce processus implique donc de tenir compte des facteurs structurels et conjoncturels mentionnés plus haut, mais également de concilier les dynamiques opérant constamment entre elles. Pour identifier et comprendre ces dernières, nous avons créé un modèle systémique (Forrester, 1984 [1965]; Morin, 2005) à partir des résultats obtenus dans cette étude au sein duquel les rapports entre les différents groupes d'intérêt, intérieurs et extérieurs à l'université, façonnent cette dernière, et ce, dans le contexte de sa création. Les différents modèles systémiques de la gestion des organisations, notamment de leurs ressources humaines, reflètent bien imparfaitement la réalité du monde universitaire, notamment en raison de son mode de gouvernance par les pairs.

Si plusieurs chercheurs de l'enseignement supérieur se sont intéressés aux interactions agissant à l'intérieur du système universitaire

(Bergquist et Pawlak, 2007; Hardy, 1996), d'autres se sont penchés sur les influences externes, notamment celles du secteur privé et de l'État (Clark, 1983; Teixeira et Dill, 2011; Findikli, 2017; Bégin-Caouette *et al.*, 2018; Friedrich, 2021). Le modèle issu de notre analyse des discours des experts reflète la conception d'une nouvelle organisation soumise à des tensions à l'interne ainsi qu'à un cadre normatif particulier, mais s'inscrivant également au sein d'un système ou de plusieurs systèmes d'éducation supérieure et d'une communauté.

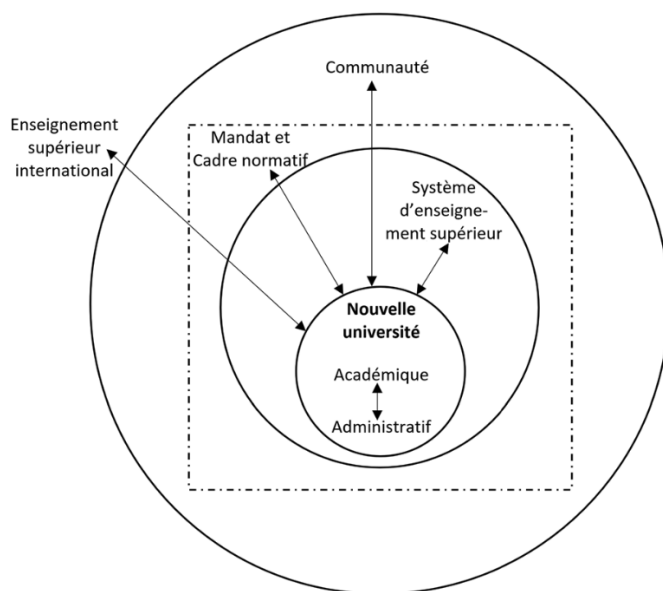


Figure 28.2 Modèle du système d'enseignement supérieur en contexte de création d'une université

Si les différentes composantes de ce modèle peuvent représenter la réalité systémique d'une université établie, les dynamiques entre ces dernières diffèrent considérablement dans le cas d'une université en processus de création. En effet, dans les premières années du processus, la communauté universitaire est pratiquement inexistante, ce qui confère davantage de pouvoir aux décideurs. Un changement à la tête de l'université peut entièrement transformer ses orientations stratégiques, situation difficilement envisageable au sein d'une université établie. Il est également à présumer, d'une part, que les premiers fondateurs de l'université (professeurs,

étudiants et administrateurs) auront un grand impact sur le devenir de cette dernière, davantage même que les nouveaux membres d'une université établie et, d'autre part, que l'université nouvellement introduite au sein d'un système établi est probablement, par définition, plus vulnérable que les autres. En effet, les pressions en provenance de ces dernières, des entreprises, de la communauté ou du gouvernement peuvent se montrer plus importantes sur la nouvelle venue.

Nous observons également une importante différence entre la situation d'une université créée *ex nihilo* et une autre issue de la fusion d'établissements existants qui devra rallier les communautés des anciennes entités autour de sa mission. En outre, sa dynamique interne pourra se montrer complexe durant plusieurs années et le système externe en place sera sans doute moins réticent à accueillir ces nouvelles entités regroupées. En contrepartie, le projet d'une université créée de toutes pièces se réalise à partir des besoins de la communauté et du mandat reçu. Les pressions externes peuvent alors se montrer plus fortes, la nouvelle venue pouvant ne pas être bien accueillie par les autres universités ou ne pas répondre aux attentes d'une partie de la communauté. Selon certains des experts rencontrés, il est « *quasiment anachronique* » de concevoir une nouvelle université « *sur papier* ». Une université doit, selon eux, émerger d'un échange de plusieurs années entre les professeurs, les étudiants et la population.

3.3 La place de la créativité et de l'innovation

Une université n'est-elle que la somme de tous les facteurs structurels et conjoncturels inhérents à sa création? À la lumière de nos analyses, nous estimons qu'une fois ces facteurs pris en compte par ses fondateurs, une part de créativité et d'innovation demeure. Elle se révélerait à travers la marge de manœuvre dont disposent les fondateurs pour définir la singularité de leur établissement et leur permettre, s'ils le souhaitent, de repenser le modèle universitaire et de se différencier des autres universités au sein de leurs systèmes. Si la créativité en contexte organisationnel peut se définir comme la capacité de l'ensemble des acteurs présents au sein d'une organisation sociale complexe d'imaginer et de conceptualiser une idée (Moneta *et al.*, 2010), l'innovation quant à elle se manifeste à travers l'implantation réussie, dans un contexte organisationnel, des idées issues de ce processus créatif (Westwood et Low, 2003). La créativité représente ainsi une phase initiale du processus de l'innovation. Pour certains experts rencontrés dans le cadre de cette étude, l'université doit être appelée, en vertu de sa mission

fondamentale, à profiter de ce potentiel créatif et innovant pour même repenser le modèle universitaire et, du même coup, la société qui en permet le déploiement.

4 Définir la singularité d'une nouvelle université

L'analyse des données nous a permis de comprendre que, pour les fondateurs d'une nouvelle université, la singularité de la nouvelle université se révèle à travers deux composantes structurelles liées à sa fondation : sa mission et son mode de gouvernance, et ce, si elles n'ont pas été totalement déterminées par le mandat reçu ou le cadre normatif en vigueur. L'énoncé de mission d'une université révèle sa raison d'être, son principal but ou sa place au sein d'une société (Woodrow, 2006). Il permet de faire connaître à la communauté son identité et ce qu'elle veut accomplir (Kosmützky, 2012). Au Canada, la mission traditionnelle des universités se présente habituellement sous trois dimensions : l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité (Jones, 2014). Plusieurs experts soutiennent qu'il est difficilement envisageable de bâtir à court terme une université « *complète* », soit un établissement offrant de nombreux programmes à tous les cycles d'études et comptant sur plusieurs unités de recherche accomplies; la mission d'une université évoluera donc dans le temps. Toutefois, l'orientation prise dès les premières années influencera grandement le devenir de l'institution.

La deuxième composante participant au développement de la créativité et de l'innovation au sein d'une nouvelle université est son mode de gouvernance. Pour Umbriaco et ses collègues (2019), la gouvernance est l'ensemble des pratiques de régulation, de gouverne et de gestion d'une université. Selon Lessard (2006), la gouvernance est liée à la capacité de coordonner des activités interdépendantes et de réaliser le changement sans avoir nécessairement l'autorité formelle pour le faire. En Amérique du Nord, la gouvernance des universités se décline la plupart du temps à trois niveaux : départements et facultés, établissements et système d'enseignement supérieur dans son ensemble (Austin et Jones, 2016). Si certaines règles de gouvernance sont prescrites par le cadre normatif gouvernemental en place, d'autres sont mises en œuvre par les institutions elles-mêmes. C'est à travers ces dernières que se définira la singularité de l'université. La mission d'une université et sa gouvernance sont donc intrinsèquement liées : « *Il y a la question philosophique, académique de former la population, qui est fondamentale, et il y a la question de l'organisation et de l'efficacité pour y arriver. Ce sont deux perspectives qu'on ne peut pas dissocier. Il faut faire cohabiter*

cela. » Les universités tentent donc continuellement de trouver le juste équilibre entre leur mission académique et l'administration de cette dernière (Jones, 2019).

Pour tous nos interlocuteurs, la mission universitaire doit nécessairement se rattacher au fondement même de ce qu'est une université, soit un espace de rencontre entre un professeur et un étudiant :

C'est un lieu où, en principe, se poursuit, avec un minimum de restrictions, l'aventure intellectuelle de l'esprit humain qui se vit entre le professeur et l'étudiant. On se rend compte aujourd'hui qu'il y a de vieilles pratiques universitaires qui ont encore leur valeur. On peut penser à quelques adaptations, mais on sort difficilement de ça. L'université, le mot, c'est universitas le rassemblement, magistrorum et scoliarium, des maîtres et des étudiants. Tu ne peux pas ignorer ça.

La nouvelle université, sans renier le fondement même du projet universitaire, peut se distinguer sur plusieurs plans; elle peut notamment repenser en partie le modèle pédagogique ou le type de formations à offrir, revoir la proportion de cours offerts en présence ou à distance, repenser l'aménagement de ses espaces, ses modes de gouvernance, le profil des professeurs et des administrateurs à embaucher. Toutefois, l'orientation empruntée dès les premières années de création influencera grandement le devenir de l'institution en conditionnant ses premières décisions et en limitant ses options.

5 Créer une université traditionnelle ou une université créative et innovante?

Nous comprenons que le rôle que joueront la créativité et l'innovation lors de la mise en place de la nouvelle université variera en fonction des différentes dynamiques présentes au sein du système qui l'accueille et de la volonté de ses décideurs d'en faire une partie de la mission de la nouvelle université. Il y aurait donc autant de niveaux de créativité et d'innovation qu'il y a d'universités; toutes pourraient se positionner sur une droite tirée entre l'université traditionnelle, qui n'a aucune marge de manœuvre pour créer ou innover ou qui ne souhaite pas le faire, et l'université qui se voudra à l'avant-garde en faisant de la créativité et de l'innovation ses principaux socles.

5.1 Une nouvelle université traditionnelle

Certaines communautés universitaires ne disposeront pas de la marge de manœuvre nécessaire, en vertu du mandat qui leur est conféré ou d'un cadre normatif très contraignant, pour créer une université qui se distinguera en tout point des modèles connus. Dans d'autres cas, c'est la communauté

interne qui jugera peu utile de les remettre en question. Certains participants à cette étude, en s'appuyant sur une longue expérience, affirment avoir vécu ces dernières décennies plusieurs réformes au sein du système de l'enseignement supérieur et de plusieurs universités canadiennes, sans pourtant avoir constaté, à terme, de résultats significatifs :

On a vu passer toutes sortes de révolutions : la révolution de l'audiovisuel au centre de l'université, la révolution de différentes approches pédagogiques, l'anti-cours magistral, le retour du cours magistral, le « à distance », le télé-enseignement, le « hybride », mais on est toujours revenu à l'idée de base, la rencontre entre le professeur et l'étudiant.

Il faut voir la nécessité et disposer du temps nécessaire pour apporter des changements. Il faut détenir la marge de manœuvre, les moyens financiers, les compétences et l'expertise pour repenser la mission ou la gouvernance de l'université actuelle. Certains participants ont plutôt témoigné des contraintes qui poussent les universités à se tourner vers un modèle plus traditionnel.

5.2 Une université créative et innovante

À l'autre bout du spectre, nous trouvons l'université qui verrait dans sa fondation l'opportunité de créer et d'innover et, ainsi, de se distinguer des autres; créativité et innovation constitueraient donc une part importante de son identité. Quelques experts rencontrés, s'ils en avaient la latitude, profiteraient de la création d'une université pour corriger certaines caractéristiques inhérentes à la mission et à la gouvernance des universités d'aujourd'hui. Certains réduiraient la lourdeur administrative ou tenteraient de rendre l'organisation plus réactive, d'autres remettraient en question le modèle pédagogique et la façon d'appuyer la recherche en vigueur au sein de leur établissement. Plusieurs souhaiteraient établir une culture davantage axée sur la collectivité et moins axée sur la performance. Ces propos rappellent les récents travaux de chercheurs en enseignement supérieur. Selon plusieurs, l'université du 21^e siècle est appelée à se transformer afin de participer plus activement au développement économique et social (Fuchs, 2020). Elle doit décroïsonner les disciplines, tisser davantage de liens avec la société et repenser sa pédagogie (FRQ, 2020). Pour répondre aux problèmes complexes des sociétés contemporaines, elle doit donc éviter de s'organiser en silos disciplinaires; ce décroïsonnement peut être envisagé à différents niveaux : aménagement des espaces de travail, développement des

programmes et collaboration interdisciplinaire, à la fois en enseignement et en recherche.

6 La singularité des universités menacées

L'ensemble des participants rencontrés dans le cadre de cette étude conviennent que les pressions internes et externes exercées par les différents facteurs présentés précédemment réduisent grandement la part de créativité et d'innovation des universités. Certains se demandent s'ils disposent toujours de la latitude nécessaire pour réfléchir, prendre du recul et créer. Pour d'autres, elle serait, dès la création de l'université, menacée par les pressions exercées au sein du système environnant. Un participant emploie une image tirée de la physique pour illustrer cette idée : « La réelle menace qui guette la nouvelle université est de se dissoudre complètement dans le système ambiant. » S'observe alors un phénomène isomorphe particulier : les forces d'un système en place peuvent conduire une organisation, particulièrement lorsqu'elle est de petite taille, à se plier aux aléas du système et à reproduire le modèle dominant pour survivre (Di Maggio et Powell, 1983). Lorsqu'elle est assujettie aux mêmes règles et pressions que les autres universités, il est excessivement difficile pour la nouvelle institution d'opérer en marge, à la fois sur le plan du recrutement, de la pédagogie et de la gouvernance. À elle seule, une université – spécialement s'il s'agit d'une nouvelle venue – ne transformera pas le système en place. Un changement de paradigme profond dans le système d'enseignement supérieur passe nécessairement par une mobilisation d'une majorité de ces composantes : professeurs et étudiants de toutes les universités existantes et différents membres des communautés et des gouvernements.

Devrait-on préserver et protéger par une loi ce qui distingue la nouvelle université? « *Si on le balise légalement, dès le départ, que c'est une université de recherche, par exemple, il faudra toujours respecter ça. On ne peut plus toucher à ça* », mentionne l'un des experts rencontrés. D'autres soutiennent toutefois que le mandat d'une nouvelle université ne doit pas être trop contraignant, mais assez flexible pour que la communauté universitaire – et non les gouvernements ou les bailleurs de fonds – se sente libre de le définir et de le faire évoluer dans le temps. Les universités semblent façonnées par des facteurs externes à leur organisation, mais également tiraillées entre les facteurs exerçant le plus d'incidences sur elles : l'État, le système universitaire, la communauté, le marché.

7 Le rôle de l'administrateur en contexte de création d'une université

Les dynamiques de gouvernance et les processus de prise de décisions dans l'enseignement supérieur sont plus complexes et multidimensionnels que jamais (Findikli, 2017). Dans ce contexte, le principal rôle de l'administrateur universitaire consiste à mobiliser les communautés, interne et externe, autour du projet universitaire (MacKinnon, 2018), et ce, à tous les niveaux : unités (micro), établissements (méso) et système d'enseignement supérieur dans son ensemble (macro) (Austin et Jones, 2016). Dans le cas de la création d'une université, la question de la mobilisation est encore plus importante. Les administrateurs doivent créer un projet porteur, de concert avec les communautés et à partir des besoins de ces dernières, en tenant compte du cadre normatif en place et des différentes dynamiques conjoncturelles. L'administrateur d'une nouvelle université ne peut pas « *embarquer dans un bateau bâti depuis des décennies et le diriger* ». Il est donc le premier à camper les bases de ce que deviendra la culture de l'établissement, qui sera elle-même le produit des interactions, au cours des années, entre étudiants, professeurs et employés à l'interne, de même qu'avec la population, les autres universités et l'État (Silver, 2003). Pour Paquelin et Crosse (2021), l'évolution d'une organisation universitaire doit être systémique, concerner l'ensemble des acteurs du milieu et être soutenue par des principes tels que la responsabilisation, l'ouverture et la confiance. Les premières actions posées par l'administrateur d'une nouvelle université (mise en place des programmes et des règles de gouvernance, premières embauches) auront des impacts considérables sur l'évolution de cette culture. Les premiers administrateurs d'une université doivent donc absolument posséder une bonne connaissance des milieux politique, communautaire et académique dans lequel elle s'inscrira ainsi que des compétences propres à la gestion universitaire de haut niveau.

Conclusion

Dans cette étude, nous avons identifié les facteurs structurels (mandat et cadre normatif en vigueur) et conjoncturels (dynamique de l'écosystème, composé d'une communauté interne et externe) inhérents à la création d'une université pour comprendre la manière dont les différentes dynamiques opèrent entre elles. Nous avons également présenté certains enjeux liés à ces dynamiques, dont la place qu'occupent la créativité et l'innovation dans le

processus, les tensions pouvant les menacer et le rôle de l'administrateur de cette nouvelle université.

Réfléchir à la création d'une université se présente pour un analyste comme une occasion de décomposer le système universitaire en différents éléments interagissant entre eux et d'analyser l'influence de chacun sur la mission de l'institution. C'est également une occasion de réfléchir au fondement même de ce qu'est une université et à la place qu'elle occupe dans notre société aujourd'hui. Si les experts semblent affirmer que les facteurs d'influence sont omniprésents dans la création d'une université, doit-on pour autant conclure qu'ils y prennent trop de place? Cet établissement réussit-il à accomplir son rôle dans la société malgré ces cadres structurants?

Nous avons remarqué que l'attitude des participants rencontrés dans le cadre de cette étude était grandement différente lorsqu'ils abordaient la question de l'université « à créer » sans faire référence aux facteurs à prendre en compte pour le faire. Lorsqu'ils se permettaient de repenser le projet universitaire, de réfléchir à une université idéale, ils s'animaient, le débit de leur voix s'intensifiait; le sujet de discussion semblait davantage les intéresser. Soulignons que les premiers à se dégager du cadre structurel de la discussion étaient les administrateurs retraités, peut-être en raison d'un plus grand recul face aux contraintes imposées à leurs collègues toujours en fonction. Ils se sont permis de repenser, voire de rêver le projet universitaire. Il y a ici des pistes de recherches intéressantes. Est-ce que les administrateurs des universités canadiennes considèrent avoir suffisamment de marge de manœuvre pour permettre à leur université de se montrer créative et innovante? Quels sont les facteurs qui influencent le plus le devenir des universités? Quel serait, selon eux, un projet universitaire novateur à notre époque? Est-ce que les communautés universitaires et les communautés externes peuvent trouver un terrain d'entente sur le rôle que doit occuper l'université à notre époque? Est-ce que ce projet novateur serait susceptible de se démarquer malgré les influences du système d'enseignement supérieur d'aujourd'hui?

Références

- Achard, P. (2016). *Les MOOCs. Cours en ligne et transformations des universités*. Presses de l'Université de Montréal.
- Aigrain, R. (1949). *Histoire des universités*. Presses universitaires de France.
- Anderson, R. (2009). The idea of a university. Dans K. Withers (dir.), *First class? Challenges and opportunities for the UK's university sector* (p. 37-45). Institute for Public Policy Research.
- Austin, I. et Jones, G. (2016). *Governance of Higher Education. Global Perspectives, Theories, and Practices*. Routledge.
- Bound, J., Braga, B., Khanna, G. et Turner, S. (2020). A passage to America: University funding and international students. *American Economic Journal. Economic Policy*, 12(1), p. 97-126. [\[consulter\]](#)
- Bégin-Caouette, O., Trottier, C., Eastman, J., Jones, G. A., Noumi, C. et Li, S. X. (2018). Analyse de la gouvernance systémique des universités au Québec et comparaisons avec quatre autres provinces canadiennes. *Revue canadienne d'enseignement supérieur / Canadian Journal of Higher Education*, 48(3), p. 1-22. [\[consulter\]](#)
- Benhenda, A. et Dufour, C. (2015). Massification de l'enseignement supérieur et évolutions de la carte universitaire en Ile-de-France. *Regards croisés sur l'économie*, (16), 93-104. [\[consulter\]](#)
- Bergquist, W. H., Pawlak, K. et Bergquist, W. H. (2008). *Engaging the Six Cultures of the Academy*. Jossey-Bass.
- Bicalho Gonçalves, G. B. et Borri-Anadon, C. (2021). La mise en œuvre d'un projet d'université populaire et pluriépistémique au Brésil. *Enjeux et société*, 8(2), p. 271-297. [\[consulter\]](#)
- Bound, J., Braga, B., Khanna, G. et Turner, S. (2021). The globalization of postsecondary education: The role of international students in the US Higher Education System. *Journal of Economic Perspectives*, 35(1), p. 163-184. [\[consulter\]](#)
- Calderon, A. (2022). Massification continues to transform higher education. *University World News*, 2 septembre. [\[consulter\]](#)
- Chomsky, N. (2011). *Permanence et mutations de l'université*. Presses de l'Université du Québec.
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press.
- Clercq, D. D. et Arenius, P. (2006). The role of knowledge in business start-up activity. *International Small Business Journal*, 24(4), 339-358. [\[consulter\]](#)
- Davidson, C. N. (2017). *The New Education. How to Revolutionize the University to Prepare Students for a World in Flux*. Basic Books.
- Denman, B. (2005). Comment définir l'université du XXI^e siècle? *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, (17), 9-28. [\[consulter\]](#)

- De Meulemeester, J. L. (2012). Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs? Une vue évolutionniste. *Pyramides*, (21), 261-289. [\[consulter\]](#)
- Diaz Villa, M. (2012). The idea of the university in Latin America in the twenty-first century. Dans R. Barnett (dir.), *The Future University. Ideas and Possibilities* (p. 59-70). Routledge.
- Di Maggio, P. -J. et Powell, W.-W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160. [\[consulter\]](#)
- Emin, S. (2004). Les facteurs déterminant la création d'entreprise par les chercheurs publics: application des modèles d'intention. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 3(1), 1-20. [\[consulter\]](#)
- Findıklı, B. (2017). Exploring higher education governance: Analytical models and heuristic frameworks. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (7), 392-402. [\[consulter\]](#)
- Forrester, J. W. (1984 [1965]). *Principes des systèmes*, trad. P. Sylvestre-Baron. Presses Universitaires de Lyon.
- Friedrich, P. E. (2021). Who is responsible for what? On the governance relationship between ministry and agencies in Austrian and Norwegian higher education. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2581-2594. [\[consulter\]](#)
- Friedland, M. L. (2013). *The University of Toronto. A history*. University of Toronto Press.
- FRQ [Fonds de recherche du Québec] (2021). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Fuchs, A. (2020). L'articulation entre la formation et la recherche. Dans D. Pérusse, J.-P. Vidal et C. Corbo (dir.), *L'université du XXI^e siècle. Enjeux, défis et perspectives* (p. 29-34). Acfas. [\[consulter\]](#)
- 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.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company.
- Goodspeed, T. W. (1972). *A History of the University of Chicago, Founded by John D. Rockefeller. The First Quarter-Century*. University of Chicago Press.
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2023^a). L'analyse qualitative inductive. Dans M. Lalancette et J. Luckerhoff (dir.), *Initiation au travail intellectuel et à la recherche* (p. 283-302). Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2023^b). L'approfondissement de l'analyse qualitative. Dans M. Lalancette et J. Luckerhoff (dir.), *Initiation au travail intellectuel et à la recherche* (p. 303-322). Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21. [\[consulter\]](#)

- Hardy, C. (1996). *Politics of Collegiality. Retrenchment Strategies in Canadian Universities*. McGill-Queen's University Press.
- Jones, G. A. (2014). An introduction to higher education in Canada. Dans K. M. Joshi et S. Paivandi (dir.), *Higher Education Across Nations* (p. 1-38). B. R. Publishing.
- Jones, G. A. (2019). Governing quality: The shifting role of the academic profession in decisions of academic quality and standards. *Higher Education Forum*, (16), 15-26. [\[consulter\]](#)
- Johnston, H. (2009). *Radical Campus. Making Simon Fraser University*. Douglas et McIntyre.
- Kerr, C. (2001). *The Uses of the University*, 5^e éd. Harvard University Press.
- Klein, J.-L., Fontan, J.-M. et Tremblay, D.-G. (2009). Social entrepreneurs, local initiatives and social economy: Foundations for a socially innovative strategy to fight against poverty and exclusion. *Canadian Journal of Regional Science*, 32(1), p. 23-42. [\[consulter\]](#)
- Kosmützky, A. (2012). Between mission and market position: empirical findings on mission statements of german higher education institutions. *Tertiary Education and Management*, 18(1), 57-77. [\[consulter\]](#)
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative*. DeBoeck.
- Lessard, C. (2006). La « gouvernance » de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Éducation et sociétés*, 18(2), 181-201. [\[consulter\]](#)
- Levin, J., López Damián, A., Martin, M. et Vázquez, E. (2018). New universities' organizational identities through presidential lenses. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(2), 20-38. [\[consulter\]](#)
- Lord, F.-R. et Bernatchez, J. (2025). La création d'une université. Perspective des fondateurs. Dans O. Bégin-Caouette, E. Maltais, J. Bernatchez, J. Luckerhoff, M. Maltais et M. Umbricco (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 653-672). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- 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. [\[consulter\]](#)
- Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (2012). Introduction. Méthodologie générale de la théorisation enracinée : un projet épistémologique. Dans J. Luckerhoff et F. Guillemette (dir.), *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages* (p. 1-8). Presses de l'Université du Québec.
- MacKinnon, P. (2018). *University Leadership and Public Policy in the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.
- Meunier, A., Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (2020). Les entretiens inductifs en muséologie. Dans M.-S. Poli (dir.), *Chercheurs à l'écoute. Méthodes qualitatives pour saisir les effets d'une expérience culturelle* (p. 13-28). Presses de l'Université du Québec. [\[consulter\]](#)

- Meyer, M. (2014). La construction de l'Université du Luxembourg : histoire, politique et controverses. Dans Y. Bettahar et M.-J. Choffel-Mailfert (dir.), *Les universités au risque de l'Histoire. Principes, configurations, modèles* (p. 411-437). Presses universitaires de Nancy.
- Moneta, G. B., Amabile, T. M., Schatzel, E. A. et Kramer, S. J. (2010). Multirater assessment of creative contributions to team projects in organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19(2), 150-176. [\[consulter\]](#)
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Seuil.
- Paquelin, D. et Crosse, M. (2021). Responsabilisation, ouverture et confiance : pistes pour l'enseignement supérieur du futur. *Enjeux et société*, 8(2), 190-215. [\[consulter\]](#)
- Raynauld, V. (2018). À vos marques, prêts, partez! Les défis et opportunités du marché de l'emploi universitaire contemporain. *Politique et sociétés*, 37(3), 149-161. [\[consulter\]](#)
- Roy, L. et Gingras, Y. (2013). *Les universités nouvelles. Enjeux et perspectives*. Presses de l'Université du Québec.
- Silver, H. (2003). Does a university have a culture? *Studies in Higher Education*, 28(2), 157-169. [\[consulter\]](#)
- Smith, R. D. (2021). Toward a theory of institutions: institutional betrayal and dispersions of accountability at Johns Hopkins University. *Journal of Trauma et Dissociation*, 22(4), 465-477.
- Strassel, C. (2018). Les enjeux géopolitiques de la mondialisation universitaire. *Hérodote*, (168), 9-38. [\[consulter\]](#)
- Teixeira, P. N. et Dill, D. D. (dir.). (2011). *Public Vices, Private Virtues? Assessing the Effects of Marketization in Higher Education*. Springer Science & Business Media.
- Umbriaco, M., Maltais, É., Bauce, É. et Bernatchez, J. (2019). Les visions des administrateurs universitaires : un recensement pour une recherche. Dans L. Demers, J. Bernatchez et M. Umbriaco (dir.), *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul? L'expérience du Québec* (p. 147-167). Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- Universités Canada (2021). *Effectifs d'automne 2021 à temps plein et à temps partiel aux universités canadiennes*. Universités Canada. [\[consulter\]](#)
- Westwood, R. et Low, D. R. (2003). The multicultural muse: Culture, creativity and innovation. *International Journal of Cross Cultural Management*, 3(2), 235-259. [\[consulter\]](#)
- Woodrow, J. (2006). Institutional mission: The soul of Christian higher education. *Christian Higher Education*, 5(4), 313-327. [\[consulter\]](#)

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 substitut 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 prenantes 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.

Lord, F.-R. et Bernatchez, J. (2025). La création d'une université. La perspective des fondateurs. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 789-811). Les Publications du LIRES.

Chapitre 29

La création d'une université

La perspective des fondateurs

François-René Lord, Université TÉLUQ

Jean Bernatchez, Université du Québec à Rimouski

Résumé

Dans ce chapitre, nous posons un regard sur l'expérience de création de l'Université de l'Ontario français. Pour analyser ce phénomène, nous avons réalisé des entretiens qualitatifs auprès de 21 personnes ayant participé à la fondation de cette institution entre 2016 et 2020. Nos résultats mettent en lumière les facteurs structurels et conjoncturels influençant ce phénomène ainsi que les dynamiques agissant entre eux. Ce chapitre expose également les conditions défavorables à l'implantation d'une université de langue française innovante en Ontario : le contexte historique et social de cette province, l'incertitude créée par l'arrêt de son financement, les caractéristiques du système d'enseignement supérieur de l'Ontario français, l'encadrement gouvernemental et le contexte pandémique.

Mots clés

fondateurs; mobilisation des parties prenantes; nouvelle université; Université de l'Ontario français

Abstract

In this chapter, we examine the experience of creating the Université de l'Ontario français. To analyze this phenomenon, we conducted qualitative interviews with 21 individuals who participated in the institution's founding between 2016 and 2020. Our findings highlight the structural and contextual factors influencing this phenomenon, as well as the dynamic interactions between them. This chapter also explores the unfavorable conditions surrounding the establishment of an innovative French-language university in Ontario: the province's historical and social context, the uncertainty created by the cessation of its funding, the characteristics of Ontario's French-language higher education system, governmental oversight, and the pandemic context.

Keywords

founders; new university; stakeholders' mobilization; Université de l'Ontario français

1 Problématique

A l'automne 2016, le Conseil de planification pour une université de langue française (CPULF) reçoit du gouvernement libéral de l'Ontario le mandat de réfléchir à la création d'une université francophone dans le Centre et le Sud-Ouest de l'Ontario et, plus particulièrement, de formuler des recommandations sur les moyens de la mettre en place. Quelques mois plus tard, le CPULF confirme la nécessité de créer une université francophone de taille modeste, gérée *par et pour* les francophones et située au Centre-Sud-Ouest de l'Ontario, plus spécifiquement au centre-ville de Toronto. Le CPULF propose également quatre créneaux de programmation s'appliquant aux trois cycles d'enseignement ainsi qu'à une recherche transdisciplinaire – qu'il veut représentative de grandes problématiques sociales du 21^e siècle –, de même que des programmes de nature professionnelle (santé, droit, administration) et d'autres venant en appui aux étudiants francophones et francophiles (CPULF, 2017). Le 14 décembre 2017, le gouvernement ontarien adopte le projet de loi 177, qui confirme la

création de la première université francophone autonome de la province¹. Après cinquante années de débats et de revendications (Gervais, 1994), la communauté franco-ontarienne pourra bénéficier d'une éducation unique en français, de la maternelle à l'université, gérée *par et pour* les francophones.

Dans un décret ministériel, daté du 9 avril 2018, les membres du premier Conseil de gouvernance (CG) de l'Université de l'Ontario français (UOF) ont été nommés pour mettre en œuvre les recommandations du CPULF. Le CG embauche alors des employés et mobilise un réseau de collaborateurs externes afin de développer la mission de l'UOF, son projet d'enseignement et de recherche ainsi que pour mettre en place son système de gouvernance (Boivin, 2021).

Le 15 novembre 2018, l'annonce de l'arrêt de son financement par le gouvernement progressiste-conservateur en raison de la situation financière précaire de la province met un frein à l'édification de l'institution. Un important mouvement populaire s'élève alors dans la communauté franco-ontarienne en réaction à cette décision. Des médias de partout au Canada et d'ailleurs dans le monde couvrent largement l'événement (Lord, 2021). Dans un contexte d'élections fédérales prochaines, le gouvernement canadien accorde alors à l'UOF une subvention de 1,9 M \$ afin de mettre en place le Carrefour francophone de l'innovation et du savoir². Ce financement d'urgence laisse le temps à l'équipe en place de négocier avec les deux piliers de gouvernement. En janvier 2020, les parties en présence concluront une entente bilatérale de financement au démarrage et au développement de la nouvelle université. Selon les clauses de cette entente, Ottawa devrait assumer 50 % du coût total du projet de 126 M \$, ce qui représente la prise en charge de l'entièreté des coûts d'opération durant les premières années de fonctionnement de la nouvelle université.

Dans cette étude, nous nous intéressons à l'expérience vécue par ses fondateurs – employés, administrateurs et collaborateurs – durant les cinq premières années, soit de sa gestation à son implantation. Analyser ce

¹ L'Ontario compte des universités bilingues offrant des programmes en français et en anglais, ainsi que des universités anglophones entièrement autonomes. Certaines sont affiliées à d'autres et/ou font partie d'une fédération.

² Le Carrefour francophone de l'innovation et du savoir constituait alors un projet en phase de planification, mais en attente de financement. Bien que le financement des universités soit de juridiction provinciale au Canada, l'appui du gouvernement fédéral était néanmoins légitime, puisque la mission de l'organisme comprenait la promotion de la langue française en contexte minoritaire.

phénomène peu commun et peu étudié à partir de l'expérience directe de ces personnes au moment même où elles le vivent nous a permis de mettre en lumière des enjeux structurels et conjoncturels inhérents à la création d'une université et de mieux comprendre les différentes dynamiques en présence.

2 Méthodologie

Pour répondre aux visées de notre étude, nous avons conduit et analysé, en 2019 et en 2021, 21 entretiens qualitatifs (Meunier *et al.*, 2020) auprès des membres du CPULF et du CG ainsi que d'employés et de collaborateurs de l'UOF ayant œuvré à sa fondation entre 2016 et 2020. Nous avons adopté une approche inductive (Guillemette et Luckerhoff, 2009) et une méthodologie permettant de générer des théories émergentes des données, soit la théorisation enracinée ou *Grounded Theory* (Glaser et Strauss, 1967; Luckerhoff et Guillemette, 2012).

3 Résultats

Notre analyse est exposée en deux temps. D'abord, nous présentons les facteurs structurels encadrant la création de l'UOF (mandat du gouvernement, cadre normatif ontarien) et identifions les facteurs conjoncturels ayant eu une incidence sur le phénomène (dynamiques instaurées entre la communauté interne, la communauté franco-ontarienne et son système d'enseignement supérieur). Nous proposons par la suite une analyse systémique des dynamiques interagissant entre ces différents facteurs, puis nous faisons ressortir certaines conditions ayant nui à l'implantation d'une université innovante.

3.1. Les facteurs structurels

Nous retenons de nos rencontres avec les fondateurs de l'UOF que leur participation à la création de cette université a représenté une expérience à la fois enthousiasmante et contraignante. Enthousiasmante, car la mise en œuvre d'un projet universitaire fut pour eux l'occasion de réfléchir à l'université idéale en contexte contemporain ainsi que de concrétiser les fruits de cette réflexion, et ce, dans un contexte où de tels chantiers sont extrêmement rares. Contraignante, parce que les premières années de cette université furent très mouvementées. En effet, nos interlocuteurs ont eu à composer avec plusieurs facteurs ayant influencé la création de l'institution. Nos analyses du discours des fondateurs mettent en lumière trois facteurs

structurels ayant influencé la création de l'UOF : le mandat reçu, le cadre normatif ontarien et l'encadrement des différents gouvernements en place.

3.1.1. Le mandat

Dès la nomination des membres du CPULF, le gouvernement libéral ontarien impose certaines balises au mandat de l'UOF : le campus sera érigé dans le Centre Sud-Ouest de l'Ontario et l'offre de formations complémentera celle des autres universités ontariennes. Le 14 décembre 2017, la Loi sur l'Université de l'Ontario français est adoptée et confirme le mandat de l'UOF :

L'Université a pour mission particulière de proposer une gamme de grades universitaires et de programmes d'études en français pour promouvoir le bien-être linguistique, culturel, économique et social de ses étudiants et de la communauté francophone de l'Ontario. [...]

L'Université a pour mission générale de faire ce qui suit :

- a) favoriser la poursuite du savoir par l'étude, l'enseignement et la recherche dans un esprit de liberté de pensée et d'expression;
- b) offrir en français des programmes universitaires innovateurs de premier cycle et de cycles supérieurs qui répondent aux besoins des étudiants, de la communauté et des employeurs et qui font progresser les valeurs de pluralisme et d'inclusion;
- c) soutenir la gouvernance par la communauté francophone et pour la communauté francophone en conduisant ses affaires en français.

L'UOF a donc l'obligation d'offrir une formation novatrice en français et de se doter d'une gouvernance *par et pour* la communauté francophone, éléments qui deviendront le socle de l'organisation. Les fondateurs mentionnent en outre que le gouvernement ontarien de l'époque désirait la voir soumettre une offre académique différente de celle des autres universités ontariennes. Comme certains l'ont expliqué, cette contrainte est posée afin que « *cette nouvelle université ne vienne pas cannibaliser les autres universités environnantes* », pour citer une personne ayant participé aux entretiens que nous avons menés auprès d'experts de l'enseignement supérieur. L'UOF est non seulement une université francophone fondée en contexte minoritaire, elle doit également présenter une offre de formations complémentaire à celle des universités bilingues.

Lorsqu'ils ont été appelés à définir le projet de l'UOF, les fondateurs ayant pris part à cette étude ont évoqué l'offre pédagogique transdisciplinaire et la pédagogie axée sur l'apprentissage expérientiel. La recherche de la complémentarité en regard de l'offre des établissements qui l'entourent

ainsi qu'une volonté de créer une université en phase avec son époque ont conduit l'UOF à présenter une offre pédagogique s'articulant globalement autour de quatre créneaux transdisciplinaires, soit : la pluralité humaine, les environnements urbains, l'économie mondialisée et les cultures numériques. Selon plusieurs fondateurs, cette approche novatrice mobiliserait des structures d'apprentissage flexibles, susceptibles de se voir elles-mêmes mobilisées dans la réalisation de projets concrets (Guillemette, 2021). En outre, elle devait permettre aux étudiants de développer des compétences inhérentes à la société contemporaine et au marché du travail actuel, soit la gestion de la diversité et l'adaptabilité. La structure même de l'université est de ce fait repensée : professeurs et étudiants ne se regroupent pas autour de disciplines, de facultés ou de départements, mais bien autour de grandes thématiques découlant des enjeux du présent siècle. L'architecture de l'université devra également être conçue pour favoriser leurs échanges.

L'UOF (2000) précise donc sa mission institutionnelle ainsi : « Ancrée dans son milieu, innovante, audacieuse et agile, l'Université de l'Ontario français façonne le monde par son approche transdisciplinaire et expérientielle » (n. p.). Elle campe également sa vision : « Grâce à son leadership éducatif et entrepreneurial, l'UOF est un partenaire francophone d'influence reconnu pour sa participation à l'essor des collectivités, dans une perspective durable » (n. p.). Pour afficher ses couleurs distinctes, elle retient des valeurs telles l'audace, l'autonomie, l'engagement communautaire et le pluralisme.

3.1.2. Le cadre normatif de l'Ontario

Pour réaliser son mandat, l'UOF doit se soumettre aux lois et aux règlements en vigueur encadrant le financement, la gouvernance ainsi que le développement de nouveaux programmes universitaires en Ontario. En Amérique du Nord, le modèle de financement retenu par la plupart des universités publiques est le financement dit « par formule ». Dans ce modèle, la plus grande part de l'argent transféré par les gouvernements aux institutions est déterminée par divers facteurs, notamment les mètres carrés d'espace utilisé, le nombre de professeurs ou d'inscriptions d'étudiants (Usher, 2019). La formule de financement par le nombre d'inscriptions dans chaque discipline est devenue une norme au Canada et fut adoptée en Ontario dans les années 1970. Dans son premier budget, le gouvernement provincial progressiste-conservateur prévoyait plutôt effectuer 60 % des transferts financiers vers les universités sur la base d'un ensemble

d'indicateurs de performance : compétences, employabilité, retombées économiques et communautaires (Usher, 2019).

3.1.3. Les gouvernements

Les gouvernements en place ont grandement influencé la création de l'UOF dans ses premières années. En effet, l'équipe de fondation a dû négocier la réalisation de son mandat avec les deux gouvernements provinciaux qui se sont succédé entre 2016 et 2020 ainsi qu'avec le gouvernement fédéral. Au moment de conceptualiser le projet, les membres du CPULF ont dû valider leurs idées auprès de différentes instances gouvernementales. À quelques occasions par le passé, les initiatives politiques revendiquant une université de langue française en Ontario, notamment les États généraux sur le post-secondaire en Ontario français³ et les travaux du Comité consultatif de l'éducation postsecondaire en français dans le Centre et le Sud-Ouest de l'Ontario⁴, se sont butées à la passivité des gouvernements. Les fondateurs choisissent donc de présenter un rapport « clé en main » pour s'assurer d'obtenir l'aval du gouvernement : « *On ne voulait pas d'un rapport tabletté. On a travaillé très fort pour arriver avec un plan qui soit vraiment cohérent et qui ne soit pas une série d'options, qui ne soit pas un plan qui mène à d'autres études ou à d'autres commissions.* » Une fois le projet accepté, les fondateurs voient leurs liens avec le gouvernement et le ministère des Collèges et des Universités marqués par une dynamique de négociation continue. Nous remarquons également que la communication entre les hautes instances gouvernementales, les employés du ministère ainsi que l'équipe administrative de l'UOF présente pour les acteurs de fréquents défis de compréhension mutuelle.

L'annonce de l'arrêt du financement de l'UOF par le gouvernement Ford a constitué un événement marquant pour la majorité des fondateurs rencontrés dans le cadre de cette étude. Ils emploient pour décrire cet événement des termes tels que « *crise* », « *bombe atomique* », « *immense complication à l'accouchement* » ou « *gros merdier* ». À la différence des

³ Ces États généraux furent lancés par le Regroupement étudiant franco-ontarien, en partenariat avec l'Assemblée de la francophonie de l'Ontario et la Fédération de la jeunesse franco-ontarienne. Ils avaient pour objectif d'établir un plan d'action et une vision claire de l'avenir de l'éducation postsecondaire en Ontario français.

⁴ Ce comité publie *Le temps d'agir!* en 2016. Ce rapport précise les besoins en matière d'offre de programmes postsecondaires en langue française et recommande de créer une université de langue française dans la région de Centre Sud-Ouest de l'Ontario.

fondateurs bénévoles ou en position de prêt de service, certains, nouvellement embauchés par l'UOF, se sont retrouvés dans une position précaire, puisque l'annonce impliquait la perte imminente de leur emploi. D'autres ont dû faire face à la possibilité que des années d'efforts concertés n'aboutissent jamais. Ce témoignage illustre l'état d'esprit des fondateurs au moment de l'annonce du gouvernement ontarien :

En une journée, tout ce qui avait été construit depuis des années était annulé. Comme toutes les universités, on a des défis de recrutement, de gestion administrative. Comme nouvelle université, il faut se créer, il faut développer des programmes. Ce sont de gros défis. Mais là, de se faire dire : « Stop, on arrête le projet », c'est un gros problème. C'est difficile.

Selon la majorité d'entre eux, cette crise a grandement affecté l'organisation institutionnelle en place. Pendant deux ans, l'UOF se sera consacrée à lutter pour sa survie plutôt qu'à se développer. Comme le soutient un fondateur,

il a fallu prendre une approche beaucoup plus politique et beaucoup plus stratégique pendant deux ans et on a laissé tomber le côté administratif et [le] développement, beaucoup pour se concentrer sur la tactique qu'on se devait de prendre. [...] Au conseil, 80 % de nos discussions lors de nos rencontres officielles ou même non officielles étaient basées là-dessus.

3.2. Les facteurs conjoncturels

L'analyse des entretiens a permis de mettre en lumière les facteurs conjoncturels qui ont influé sur la création de l'UOF : la dynamique de l'écosystème auquel appartient l'université, composé d'une communauté interne – la communauté universitaire – et externe, soit la communauté franco-ontarienne et le système d'enseignement supérieur.

3.2.1. La communauté interne

Les membres du CPULF, les personnes qui se succèdent au CG, les employés et les collaborateurs embauchés par l'UOF entre 2016 et 2019 contribuent grandement à sa création. Les premiers temps de l'organisation sont cependant marqués par un manque de ressources, amplifié par l'annonce de l'arrêt de financement par le gouvernement. Les membres du CG doivent à la fois assumer les tâches de la gouvernance et celles du sénat académique, normalement divisé en deux conseils distincts. Tel que l'explique un fondateur, « le premier conseil de gouvernance sert aussi de sénat. Il est responsable de presque tous les comités d'une université traditionnelle : RH, finances, infrastructure, affaires académiques, gouvernance et éthique, comité exécutif,

campagne de financement. Ils ne sont que 13. Ils siègent sur beaucoup de comités ».

L'équipe de l'UOF est toute petite. À la différence des employés des universités établies, ses membres sont responsables de plusieurs dossiers complexes et parfois étrangers à leur domaine d'expertise. Soulignons également que le groupe de collaborateurs embauchés pour concevoir le projet n'est pas le même que celui auquel on a confié sa mise en œuvre.

3.2.2. La communauté externe

La nouvelle université est à la fois issue de la communauté franco-ontarienne et conçue par elle afin d'agir comme un moteur de son développement. Dans un premier temps, sa fondation revêt une portée symbolique importante pour cette communauté. Dans la préface d'un numéro spécial de la revue *Enjeux et société* consacré à l'université du 21^e siècle, Dyane Adam (2021), alors présidente du CG, explique que la création de l'UOF doit s'appréhender en fonction du contexte de la lutte pour la reconnaissance des droits linguistiques et éducatifs des Franco-Ontariens. Selon cette cheffe de file, le fait que ce projet s'inscrit « dans une démarche de mobilisation et de développement communautaires de plus de cinq décennies lui confère une portée historique et sociétale hors du commun » (p. 3).

Dans un deuxième temps, l'UOF répond à des besoins de formation exprimés par la communauté. En 2017, le CPULF, s'appuyant notamment sur les études de Malatest (2017) et de Mercer (2017), entrevoit la présence d'un bassin d'étudiants suffisamment grand pour mobiliser les services d'une université francophone de taille modeste dans le Centre-Sud-Ouest de l'Ontario. L'étude de Malatest montre que le besoin d'employés compétents en français continuera à s'accroître, et ce, dans différents secteurs du marché du travail : éducation, santé, finances, commerce, communications et technologie, administration et fonction publique; Mercer identifie les mêmes secteurs. L'UOF espère également rejoindre les étudiants francophiles et francophones de l'ensemble du Canada et de l'étranger.

Dans un troisième temps, l'implantation de l'UOF aura des effets sur sa communauté. Pour Robichaud (2021), cette université présentera de nombreuses retombées positives pour Toronto, l'Ontario et le Canada. D'une part, ces retombées seront économiques. Pour expliquer ce postulat, le chercheur prend en considération trois facteurs : les dépenses liées au nombre d'étudiants attendus à l'UOF (leurs propres dépenses ou de celles de leurs

visiteurs); les investissements liés au fonctionnement de l'université (dépenses opérationnelles et en infrastructures); enfin, la contribution de l'UOF au produit intérieur brut (PIB) de l'Ontario, à la création d'emplois et au soutien à l'emploi. D'autre part, toujours selon Robichaud, la création de l'UOF aura des effets sociaux sur l'ensemble de la population ontarienne. Grâce à ses programmes professionnels, elle pourra répondre rapidement à des besoins de formation spécifiques à la communauté franco-ontarienne. L'offre de différents programmes en français permettra également de combler le besoin en main-d'œuvre dans certains domaines tout en renforçant le bilinguisme en Ontario, ce qui consolidera la compétitivité de la ville de Toronto au chapitre du commerce international.

La communauté franco-ontarienne a tissé des liens particuliers avec la nouvelle université dès sa deuxième année d'existence. De fait, son mouvement de résistance contre l'arrêt de financement du gouvernement Ford constitue un facteur important dans la survie de l'UOF (Lord, 2021). L'impact de ce mouvement sur l'institution se reflète également dans le discours de tous les participants rencontrés : *« J'ai trouvé remarquable [...] de voir comment ce projet universitaire avait été embrassé par la communauté francophone de l'Ontario qui l'attendait depuis des années »*, souligne par exemple l'un des fondateurs que nous avons rencontrés. Si les événements ayant mené à cette mobilisation représentent un moment difficile pour la francophonie ontarienne, la mobilisation en elle-même constitue un souvenir très positif. D'ailleurs, plusieurs fondateurs ont mentionné que ce mouvement social a fourni une motivation supplémentaire à l'équipe et a cimenté leur volonté de faire tout ce qui était possible afin que le projet de l'UOF devienne réalité. Pour l'un d'entre eux, le projet est devenu dès lors celui de la communauté : *« Ça nous a donné la force de continuer. Quand tu sais que c'est un projet collectif, ce n'est pas ta bécotte, ça ne t'appartient pas non plus... Ça, c'est une autre chose. L'université ne nous appartient pas. Elle appartient à la communauté. »*

3.2.3. Le système d'enseignement supérieur

L'UOF s'inscrit dans le système d'enseignement supérieur ontarien, historiquement bilingue. Comme le rappelle Dupuis (2021), les grandes décisions concernant la création d'universités bilingues destinées aux Franco-Ontariens furent prises entre 1955 et 1970, lors de la création du réseau universitaire ontarien contemporain. L'Université d'Ottawa, l'Université Saint-Paul, l'Université Laurentienne, l'Université de Sudbury, l'Université de Hearst

(anciennement le Collège de Hearst) et le Collège universitaire Glendon ont tous été créés au cours des années 1950 et 1960, décennies au cours desquelles le gouvernement de l'Ontario expérimentait le modèle des établissements d'éducation bilingues. Pour Dupuis et ses collègues (2015), ce modèle présentait des forces et des faiblesses :

[L]’élargissement progressif de l’éventail de programmes universitaires en français a favorisé l’accès des Franco-Ontariens à l’université et, par conséquent, à une carrière professionnelle. Toutefois, le déclin du poids relatif de la population francophone à l’Université d’Ottawa et à l’Université Laurentienne semble aussi avoir marginalisé la présence du français dans l’espace public et privé et, par ricochet, celle de la collectivité franco-ontarienne en leur sein (p. 15).

Comme en témoignent les travaux de Bock et Dorais (2017), le débat intellectuel sur la question de l’enseignement supérieur en Ontario français perdure depuis une cinquantaine d’années. Ces auteurs partagent ce débat en trois temps. Entre 1969 et 1985, une partie de la communauté franco-ontarienne prend conscience des limites du bilinguisme universitaire. La jeunesse se met en mouvement et réclame la création d’une université de langue française dans le Nord de l’Ontario. Parallèlement, des études signalent le faible taux de fréquentation scolaire des francophones en regard de celui des anglophones de la province (Churchill et Quazi, 1985). De 1985 à 1989, l’idée de créer une université de langue française prend un nouvel essor. Un mouvement formé d’intellectuels (notamment Gaétan Gervais, Raymond Tremblay, Guy Gaudreau, Jean-Charles Cachon, Simon Laflamme, Benoît Cazabon et Normand Renaud) prône l’autonomie comme unique principe sur lequel devrait reposer la fondation de cette université en Ontario français. Enfin, de 1989 à 1998, trois positions s’affrontent concernant cette dernière. D’un côté, on retrouve les autonomistes, cités plus haut; de l’autre, les partisans du bilinguisme institutionnel, comptant notamment les dirigeants des universités bilingues. Entre ces deux positions se glisse un troisième groupe, largement issu de l’Université d’Ottawa, qui postule que le système universitaire franco-ontarien devait être renouvelé, mais sans rompre avec la tradition de cohabitation des deux communautés.

Au cours des décennies 1990 et 2000, le mouvement des réformes qui avait cours au sein de l’enseignement supérieur en français en Ontario est en déroute. Selon Dupuis (2021), son affirmation s’explique par la récession qui a frappé l’Ontario à partir de 1991, qui a eu pour conséquence la diminution des octrois provinciaux aux universités ainsi que la diminution du financement accordé aux groupes franco-ontariens. De plus, toujours selon

Dupuis, l'inquiétude exprimée par certains professeurs francophones et par des administrateurs des universités bilingues face au projet d'une université francophone de même qu'un certain désintérêt pour la question chez les groupes de pression font également partie du tableau.

Toutefois, dès 2017, le CPULF propose de mettre en place un réseau d'universités offrant des programmes en français en Ontario. Plusieurs institutions ont d'ailleurs mentionné à ce moment leur intention de devenir partenaires de l'UOF, notamment l'Université de Hearst, l'Université Saint-Paul et l'Université de Sudbury (CPULF, 2017). L'année 2021 s'est vue quant à elle marquée par d'importants bouleversements au sein du système d'enseignement supérieur de langue française ontarien. Le 12 avril, l'Université Laurentienne annonce l'abolition, au 1^{er} cycle, de 24 programmes en français et de 32 en anglais, en plus de celle de 11 programmes de 2^e cycle et du licenciement de plus d'une centaine de professeurs. Dans la foulée, le 3 juin, l'Université Hearst obtient sa propre charte institutionnelle et rompt son affiliation avec l'Université Laurentienne, devenant ainsi la deuxième université gérée *par et pour* les francophones en Ontario.

L'UOF s'implante donc dans un système d'enseignement supérieur divisé, dans lequel les autres institutions peuvent percevoir cette nouvelle venue soit comme un partenaire, soit comme un concurrent menaçant le *statu quo* (Dupuis, 2021). Un article publié par Radio-Canada (MacDonald-Dupuis, 2021) révèle par ailleurs que Jacques Frémont, recteur de l'Université d'Ottawa, Daniel Giroux, président du Collège Boréal, Pierre Zundel, recteur de l'Université Laurentienne, et son prédécesseur, Dominic Giroux, ont rencontré le 23 octobre 2018 la ministre des Affaires francophones, Caroline Mulroney, pour lui proposer d'écarter le projet de l'UOF au profit d'une offre de formations universitaires en français qui serait mise en œuvre à Toronto et gérée par les universités bilingues.

Les résultats de notre étude révèlent de fait que les fondateurs doivent tenir compte de cet environnement parfois hostile, ce qu'expriment les propos de l'un d'entre eux :

C'est bien beau, tu as ton plan de match, mais en même temps, il y avait des forces qui nous donnaient des crocs-en-jambe vraiment pour te faire chuter. Ce n'est pas juste le gouvernement Ford, soyons clair. Il y avait beaucoup d'amis, mais il y avait une portion de notre environnement dans le système universitaire qui était inamicale.

L'UOF devait en outre se positionner au sein d'un système d'éducation majoritairement anglophone et cohabiter avec des universités bilingues et une université francophone dans un contexte de concurrence : « *Un des défis qu'on a, c'est de convaincre ces universités-là qu'on ne sera pas en compétition avec elles.* » Si certaines universités, pour faciliter leur création, choisissent de s'affilier à une université établie durant quelques années, le CPULF ne recommande pas l'affiliation formelle de l'UOF à une ou plusieurs autres institutions. Des raisons relevant de la charge symbolique de l'UOF, découlant elle-même de son histoire – notamment du fait qu'elle ait été conçue au départ comme une université *par et pour* les francophones –, de l'efficacité de sa gestion, de son financement et de son rôle dans sa communauté sont évoquées pour justifier ce positionnement. Pour les fondateurs, si des partenariats peuvent être établis avec certaines institutions, il demeure que l'enseignement supérieur est un milieu au sein duquel les universités sont en concurrence constante : « *Nous avons à vivre avec des compétitions partout. Entre universités, entre régions, entre les populations.* »

3.3. La création de l'UOF : une expérience éminemment politique

Pour décrire la création de l'UOF, ses fondateurs parlent d'« *un exercice d'équilibriste entre des forces en présence* », « *bousculé par des pressions externes* » et qui les a obligés à « *user de plusieurs stratégies* ». Selon Adam (2021), présidente fondatrice du CG, le parcours de l'UOF est indissociable *du et de la* politique. En effet, à toutes les étapes de la création de l'institution, ses fondateurs ont dû composer avec la dynamique politique et avec les rapports de forces entre les parties prenantes : collectivités francophones, établissements d'enseignement supérieur, ministères et élus. Selon la même autrice, les pressions politiques exercées par le gouvernement ontarien ont exacerbé cette sensation de « *course incessante* » chez l'équipe de l'UOF.

Les pressions du gouvernement libéral se sont manifestées dès 2016 et en 2017 et se sont principalement exprimées par le souhait de voir s'accélérer les travaux de planification avant la tenue des élections. Par la suite, se sont exprimées les pressions du nouveau gouvernement conservateur, élu avec un mandat clair de redresser les finances publiques; elles contribuèrent à réduire le temps de réaction de l'équipe de l'UOF, que l'on parle de l'*Énoncé économique du gouvernement progressiste-conservateur* annulant le financement de l'UOF, de l'offre de financement temporaire accordé par gouvernement fédéral pour trouver une sortie de crise ou du déclenchement

imminent d'une deuxième élection, fédérale cette fois. Le témoignage d'un fondateur va en ce sens : « *On est toujours en train de courir pour essayer d'être dans le bon timing, pour répondre aux besoins des décideurs.* » Négocier avec trois gouvernements, lutter pour sa survie, mettre en place des programmes, développer des partenariats, contrer des initiatives malveillantes, bâtir un nouveau campus, embaucher les premiers professeurs, recruter des étudiants en contexte de pandémie en respectant des échéanciers serrés, voilà les obstacles qui ont jalonné les premières années de l'UOF.

Pour faire face aux pressions politiques, « les membres du Conseil de gouvernance de l'UOF ont privilégié le dialogue, la rencontre et la réflexion commune » (Adam, 2021, p. 8). Pour Boivin (2021), ils reconnaissaient certains facteurs déterminants facilitant la concrétisation de leur projet : entre autres, le sentiment d'appartenance du CG, la diversité de ses membres, le leadership de sa présidente ainsi que la capacité d'adaptation et de résilience de ses membres. Les résultats issus de notre analyse rejoignent les propos de Boivin. En effet, selon les fondateurs que nous avons rencontrés, l'aboutissement et la réussite du projet sont tributaires de certains atouts : une équipe de travail flexible, motivée, résiliente, diversifiée, complémentaire et totalement investie dans le projet, de même qu'une présidente possédant l'expertise et l'expérience nécessaires pour le mener à bien. On reconnaît à cette personne un leadership fédérateur, une connaissance des milieux politiques, académiques et communautaires franco-ontariens ainsi qu'une capacité d'y évoluer efficacement.

4 L'intégration de l'UOF à un système existant

Le projet de création de l'UOF s'est déroulé en quatre étapes, résumées dans le tableau suivant.

Tableau 29.1 Étapes de créations de l'UOF

Étapes	Périodes	Caractéristiques
Conceptualisation	2016-2017	a débouché sur le dépôt du rapport du CPULF
Mise en œuvre	2017-2018	s'amorce à l'arrivée des membres du CG et des premiers employés
Crise	mi-novembre 2018 à janvier 2020	découle de l'abandon du projet par le gouvernement de l'Ontario et mouvement social ayant suivi cette décision

Étapes	Périodes	Caractéristiques
Retour à la mise en œuvre	2020-2021	suit la sortie de crise

La première étape, qui couvre les années 2016 et 2017 et qui fut consacrée à la conceptualisation du projet, a débouché sur le dépôt du rapport du CPULF. Avec l'arrivée des membres du CG et des premiers employés s'ouvre la période de mise en œuvre de l'université. L'abandon du projet par le gouvernement progressiste-conservateur et le mouvement social qui a suivi cette décision, du 15 novembre 2018 jusqu'en janvier 2020, marque la troisième étape : la période de crise. Enfin, les mois qui suivent la sortie de crise représentent un temps de retour à la mise en œuvre du projet.

Si la présence d'une université établie au sein d'un système d'enseignement supérieur et d'une communauté résulte de la conjugaison de plusieurs facteurs en équilibre (Kerr, 2001; Anderson, 2009), celle de l'université à créer l'est d'autant plus qu'elle n'est ni solidement enracinée dans sa communauté ni issue de la mobilisation d'une large communauté universitaire.

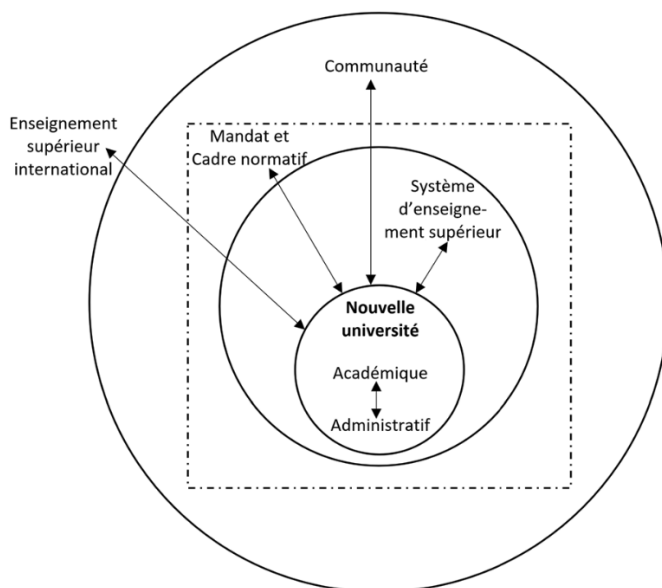


Figure 29.1 Modèle du système d'enseignement supérieur en contexte de création d'une université

Il est intéressant de constater que les facteurs ayant contribué à la création de l'UOF entrent en jeu à différents moments dans le processus. Par exemple, le mandat de l'organisation est défini en 2017 et il demeurera la pierre d'assise de son développement. Si certains chercheurs ont quantifié l'impact de certains facteurs sur le développement d'une université (De Boer *et al.*, 2007), il est encore trop tôt pour comparer l'impact de chacun de ces facteurs sur la création de l'UOF. Il est toutefois possible de constater que les différents facteurs influençant la création de l'UOF sont interreliés et interdépendants. La dynamique qui s'est développée entre eux doit donc être analysée dans son ensemble, telle que l'illustre la figure suivante.

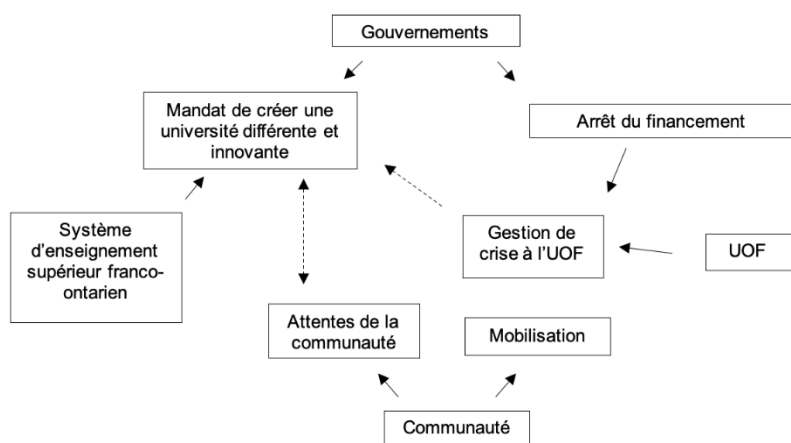


Figure 29.2 Dynamiques entre les acteurs engagés dans la création de l'Université de l'Ontario français

Nous remarquons également un effet domino dans l'apparition et l'impact des facteurs ayant affecté la création de l'institution. Par exemple, sa mise en œuvre s'inscrit dans la dynamique d'un système d'enseignement supérieur francophone complexe se caractérisant notamment par un réflexe de protection des acquis chez les institutions qui le composent; c'est pour cette raison que le gouvernement libéral enjoint l'UOF de se doter d'une offre de formations différente et complémentaire à celle des autres établissements universitaires.

En outre, l'arrêt du financement de l'UOF bouleverse les premières années de son développement, l'institution ayant alors à lutter pour sa survie au lieu de mettre en place ses programmes et infrastructures de recherche

et de mobiliser les communautés internes et externes en vue de leur développement. À la suite de cette crise, le mouvement de personnel s'opérant au sein de l'institution aura pu présenter un effet important sur le déploiement du projet universitaire. Cette nouvelle dynamique amène de nouvelles tensions; c'est dans ce contexte que la mobilisation citoyenne dénonçant les coupures du gouvernement a contribué à la survie de l'UOF.

Cependant, la communauté franco-ontarienne revendique davantage la survie d'une université *par et pour* les francophones plutôt que la création d'une université innovante. L'attention ayant été largement dirigée vers l'UOF, les attentes de la communauté envers elle, à la suite du mouvement social, ont ainsi augmenté.

5 La part de créativité et d'innovation au sein de l'UOF

La part de créativité et d'innovation d'une institution est une marge de manœuvre disponible pour définir sa singularité lorsque tous les facteurs structurels et conjoncturels sont pris en compte (Moneta *et al.*, 2010; Lord et Luckerhoff, 2025). Les données révèlent en effet que la créativité a pris une place importante dans l'expérience des fondateurs de l'UOF. On observe cependant un changement entre le discours de nos interlocuteurs de 2019 et ceux de 2021. Alors que les premiers évoquaient l'enthousiasme produit par la création de toutes pièces d'une université, les seconds constataient davantage les contraintes que représentent certains facteurs intervenant dans ce même processus.

En 2019, plusieurs fondateurs utilisaient l'image de la page blanche pour illustrer l'aspect créatif de la démarche : « *[L]es ministres à l'époque étaient venus nous rendre visite au tout début du mandat et ils nous avaient dit : "On vous donne carte blanche." [...] C'était enthousiasmant!* » Plusieurs se sont considérés privilégiés de vivre cette expérience hors du commun. Pour un autre fondateur, avoir pu initier un tel projet dans ces conditions facilite le développement d'une saine culture organisationnelle : « *Tout est possible. On a l'avantage de commencer de zéro et de ne pas avoir trop de tensions à l'interne et aucun historique non plus. Ce n'est pas comme si on avait des grosses histoires de batailles et de luttes.* » Autant sur le plan de la conceptualisation de la programmation académique et de recherche que du développement d'un modèle de gouvernance, plusieurs ont mentionné l'importance de capitaliser sur l'avantage inhérent de cette page blanche. Ainsi, pour les fondateurs, une source d'inspiration importante dans la création de

l'UOF fut d'éviter de reproduire les dysfonctionnements de certaines universités. Leur discours sur les lacunes du milieu universitaire semble à la fois nourri par les études qu'ils ont réalisées sur différents modèles que sur leur propre expérience.

Il est notamment reproché au modèle contemporain le plus en vogue sa lenteur administrative, ses « *silos* » et son côté « *déconnecté de la réalité* ». Selon l'un de nos interlocuteurs, le mode de gouvernance de certaines universités n'encouragerait pas la proactivité et la synergie : « *[B]eaucoup d'entre elles sont prises avec des systèmes désuets et inefficaces. Si on avait eu un Conseil des gouverneurs où la majorité des gens étaient habitués au milieu universitaire, je pense que [le développement de l'UOF] aurait pris beaucoup plus de temps à se faire.* » Pour un autre, les universités établies, « *construites comme des chapelles* », peinent à se réformer. Cette image évoque le sacré, la foi et le dogmatisme de lieux qui seraient fondés sur des préjugés et des croyances fortes, donc peu enclins à se remettre en question. Ainsi, l'image de la tour d'ivoire dans laquelle on s'isole loin de la communauté ressort plusieurs fois dans les propos recueillis : « *Le professeur qui est dans sa tour d'ivoire. Un peu à l'écart de tout le monde, il réfléchit, mais il est un peu déconnecté de la réalité. Au contraire, cette université à Toronto doit être connectée à sa réalité.* » La création d'une université constitue pour l'ensemble des fondateurs rencontrés une occasion d'éviter de reproduire certains erreurs des universités établies (Lord et Luckerhoff, 2025).

Deux ans plus tard, on remarque une nette évolution dans le discours des fondateurs; l'enthousiasme fait place à une prise de conscience : la création d'une université ne se déroule jamais sur une page *entièrement* blanche. La possibilité de créer une université sans aucune influence externe relèverait de l'utopie : « *On ne travaille pas tout seuls sur notre île. On a eu notre lot de contraintes de l'externe qui sont venues bousculer nos plans. Différents acteurs sont venus mettre leur trait de crayon sur notre table à dessin.* » Les facteurs structurels et conjoncturels, notamment les pressions politiques exercées par les gouvernements en place ainsi que par le système d'enseignement supérieur, ont exercé une pression immense sur le développement de l'institution et la part de créativité qu'on souhaitait lui attribuer. Paradoxalement, le mandat de créer une université différente devient alors une contrainte. Sans cette obligation, l'équipe de fondation de l'UOF aurait pu proposer des programmes traditionnels et des formations innovantes, tout en prenant le temps nécessaire pour mobiliser la communauté autour du projet.

6 La difficile implantation d'une université innovante

Les conditions ne sont pas favorables à l'implantation d'une université dotée d'une mission innovante, et ce, en raison des contextes historique et social ontariens, de l'incertitude créée par l'arrêt de son financement, des caractéristiques du système d'enseignement supérieur, des gouvernements qui se sont succédé et de la pandémie de COVID-19 qui a sévi à partir de mars 2020. Depuis cinquante ans, la communauté francophone de l'Ontario franco-ontarienne attend la création d'une université *par et pour* les francophones dans la province. Elle espère avoir accès à une institution offrant des formations similaires à celles des universités anglophones; cette demande laisse peu de place à l'innovation, ce que résume l'un des fondateurs :

La communauté a des exigences, a des besoins, a des préoccupations, nous, on aura beau vouloir donner une orientation basée sur le numérique, la transdisciplinarité, la mondialisation, mais la communauté a été très claire aussi, ils veulent avoir des formations pratiques, ils veulent pouvoir retourner dans leur milieu et travailler en français.

Lors des manifestations de 2018, c'est d'abord et surtout la survie de la première université francophone en Ontario que défend la communauté franco-ontarienne. L'UOF devenait ainsi un symbole des revendications de cette communauté minoritaire. La population a donc pris contact avec une image de l'UOF et non avec le projet d'une université innovante (Lord, 2021). Si certains leaders des associations franco-ontariennes ne se sont pas exprimés publiquement sur leur réticence face à ce projet durant la crise, ils l'ont cependant fait dans les médias par la suite (Chabannes, 2021). Pour certains fondateurs, l'UOF a consulté la communauté durant toutes les étapes de sa conceptualisation, mais la crise n'a peut-être pas permis de demeurer en phase avec les besoins exprimés. Selon eux, au lieu de lutter pour sa survie, l'UOF aurait pu, durant les premières années de son développement, poursuivre davantage le dialogue avec la communauté pour faire connaître son projet.

Le contexte caractérisant l'administration interne de l'UOF ne se prêtait pas davantage au déploiement d'une université innovante. Le processus de création de l'institution s'est déroulé selon des échéanciers très serrés. L'arrêt de financement de l'institution a occasionné des délais dans son développement. Le fait que les concepteurs du projet ne sont pas ceux qui ont été embauchés pour le mettre en œuvre aura pu engendrer des écarts entre les projets imaginés et réels. Les administrateurs de l'UOF ont également dû

relever le défi de recruter des étudiants et des professeurs rapidement. Ils n'ont pas disposé du temps nécessaire pour mobiliser les communautés interne et externe autour du déploiement d'une culture innovante. De plus, pour des raisons de carrière, les nouveaux professeurs risquaient de vouloir reproduire un modèle en cours dans les universités plus traditionnelles et de ne pas adhérer à l'idée d'une université innovante.

Le système d'enseignement supérieur franco-ontarien, teinté par la concurrence, constitue un amalgame de plusieurs institutions universitaires (bilingues et autonomes) peu portées sur la concertation. Un tel système n'a certainement pas favorisé le déploiement d'une université innovante francophone. Les jeunes Franco-Ontariens devaient choisir entre une formation innovante en français à Toronto, une formation *par et pour* les francophones et une formation plus traditionnelle, à Hearst, ou une formation traditionnelle offerte par une université bilingue.

Créer une université dans un contexte pandémique a aussi certainement représenté un défi supplémentaire. En 2020, les universités ont dû suspendre leurs activités de recrutement. Il n'y avait que très peu de lieux de rencontre entre l'UOF et la communauté afin que l'UOF présente son projet. La quasi-totalité des nouveaux employés de l'UOF a été recrutée de façon virtuelle. De plus, dans ce contexte d'incertitudes, il est possible que les étudiants se soient tournés vers des formations plus sécurisées mais plus traditionnelles.

L'UOF s'est ainsi créée selon des échéanciers divergents et serrés, en négociant avec les différents gouvernements en place et en luttant pour sa survie au sein d'un système d'enseignement supérieur parfois hostile, ainsi que dans un contexte social et historique mouvementé. Elle doit aujourd'hui assurer son développement et contribuer, au même titre que les autres institutions d'enseignement supérieur francophones ou bilingues de l'Ontario, à la discussion sur l'avenir de l'enseignement supérieur en français dans la province.

Conclusion

Ce chapitre a tracé l'expérience vécue par des fondateurs de l'UOF lors de ses cinq premières années d'existence. Pour l'analyser, nous avons d'abord présenté les facteurs structurels encadrant la création de l'UOF – mandat du gouvernement, cadre normatif ontarien –, pour ensuite exposer les différents facteurs conjoncturels ayant façonné le développement de

l'institution : dynamiques instaurées entre la communauté interne, la communauté externe et le système d'enseignement supérieur franco-ontarien, notamment. Nous avons également réalisé une analyse systémique des dynamiques interagissant entre ces différents facteurs afin d'illustrer l'interdépendance entre ces derniers et la manière dont ils ont influencé la création de l'UOF. Nous avons enfin présenté les conditions défavorables à l'implantation d'une université innovante en Ontario : contexte historique et social ontarien, arrêt du financement de l'institution, caractéristiques du système d'enseignement supérieur de l'Ontario français, succession des gouvernements libéral et progressiste-conservateur et situation sanitaire.

Ce chapitre confirme en outre la nécessité de tenir compte de tous les facteurs influençant la création et le développement d'une organisation d'enseignement supérieur et de comprendre leur interdépendance. Dans le cas de l'UOF, ils ont exercé une influence majeure sur sa création; mentionnons seulement qu'un des gouvernements a pratiquement fermé l'université et qu'une communauté s'est rassemblée pour contribuer à sa survie. Négociant avec ces fortes pressions, l'institution doit désormais poursuivre son développement et mobiliser les communautés autour de son projet universitaire. Selon nous, une université franco-ontarienne, développée de concert avec la communauté, les institutions existantes et le gouvernement, permettrait d'analyser les besoins en recherche et en formation de toute la communauté franco-ontarienne et d'y répondre de façon cohérente et concertée. Dans un tel système, moins compétitif, il y aurait sans doute de la place pour une université dont le mandat principal serait d'innover. De plus, un gouvernement appuyant sans réserve un tel système contribuerait grandement à cette entreprise.

Enfin, des pistes de réflexion émergent de cette étude. Il serait intéressant de comparer les contextes de création de l'UOF avec d'autres universités dans le monde. Comment s'y est articulée la dynamique entre les différents facteurs inhérents à un tel projet? En 2025, quelles sont les attentes de la communauté franco-ontarienne face à son système d'enseignement supérieur? Quelle place y occuperait une université innovante? Que deviendra l'UOF dans dix ans?

Références

- Adam, D. (2021). Préface. Contributions au développement d'une université du XXI^e siècle. *Enjeux et société*, 8(2), 1-10. [\[consulter\]](#)
- Anderson, R. (2009). The idea of a university. Dans K. Withers (dir.), *First class? Challenges and opportunities for the UK's university sector* (p. 37-45). Institute for Public Policy Research.
- Bock, M. et Dorais, F.-O. (2016). Quelle université pour quelle société? Le débat intellectuel sur la question universitaire en Ontario français depuis les années 1960. *Revue du Nouvel-Ontario*, (41), 121-195. [\[consulter\]](#)
- Boivin, J. (2021). Note de recherche. Le rôle du Conseil de gouvernance dans la création de l'Université de l'Ontario français. *Enjeux et société*, 8(2), 170-180. [\[consulter\]](#)
- Chabannes, R. (2021). L'UOF rate sa cible d'admissions, le recteur demande de la patience. *ONfr+*, 2 janvier. [\[consulter\]](#)
- Churchill, S. et Quazi, S. (1985). *Éducation et besoins des Franco-Ontariens. Le diagnostic d'un système d'éducation* (vol. 2, « Le postsecondaire et rapport technique »). Conseil de l'éducation franco-ontarienne et Ministère de l'Éducation.
- CPULF [Conseil de planification pour une université de langue française] (2017). *Innovover localement, exceller mondialement. Proposition pour une université de langue française en Ontario*. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle. [\[consulter\]](#)
- De Boer, H., Enders, J., Schimank, U. (2007). On the way towards new public management? Dans D. Jensen (dir.), *The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany* (p. 137-152). Springer.
- Dupuis, S. (2021). Établissements bilingues et gouvernance francophone : espoirs et déroute du projet universitaire des Franco-Ontariens (1945-2008). *Enjeux et société*, 8(2), 47-77. [\[consulter\]](#)
- Dupuis, S., Jutras-Stewart, A. et Stutt, R. (2015). L'Ontario français et les universités bilingues (1960-2015). *Revue du Nouvel-Ontario*, (40), 13-104. [\[consulter\]](#)
- Gervais, G. (1994). Le Canada-Français : un phare illuminé sur mille citadelles. *Francophonies d'Amérique*, (4), 157-169.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company.
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21. [\[consulter\]](#)
- Guillemette, F. (2020). Passer du modèle transmissif à un modèle de l'apprentissage guidé. *Enjeux et société*, 7(2), 42-73. [\[consulter\]](#)
- Kerr, C. (2001). *The Uses of the University* (5^e éd.). Harvard University Press.
- Loi sur l'Université de l'Ontario français. L.O. 2017, chap. 34, Annexe 43. Ontario, *Lois-en-ligne*. [\[consulter\]](#)
- Lord, F.-R. (2021). Université de l'Ontario français. Lorsqu'une vague médiatique soulève un enjeu de société. *Enjeux et société*, 8(2), 78-104. [\[consulter\]](#)

- Lord, F.-R. et Luckerhoff, J. (2025). La création d'une université. La perspective des experts de l'enseignement supérieur. Dans O. Bégin-Caouette, E. Maltais, J. Bernatchez, J. Luckerhoff, M. Maltais et M. Umbriaco (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 635-652). Les Publications du LIRES. [\[consulter\]](#)
- Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (2012). Introduction. Méthodologie générale de la théorisation enracinée : un projet épistémologique. Dans J. Luckerhoff et F. Guillemette (dir.), *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages* (p. 1-8). Presses de l'Université du Québec.
- MacDonald-Dupuis, N. (2021). Une rencontre secrète à Queen's Park avant l'annulation de l'UOF. Radio-Canada, *Ici Toronto*, 14 avril. [\[consulter\]](#)
- Malatest, R.A. & Associates Ltd. (2017). *Étude des besoins et de l'intérêt à l'égard de la création d'une université de langue française dans le Centre-Sud-Ouest de l'Ontario*. R. A. Malatest & Associates Ltd. [\[consulter\]](#)
- Mercer (2017). *Regard vers l'avenir. Les opportunités d'emploi pour les talents francophones bilingues de l'Ontario*. La Passerelle I.D.É et Conseil de développement des talents bilingues francophones. [\[consulter\]](#)
- Meunier, A., Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (2020). Les entretiens inductifs en muséologie. Dans M.-S. Poli (dir.), *Chercheurs à l'écoute. Méthodes qualitatives pour saisir les effets d'une expérience culturelle* (p. 13-28). Presses de l'Université du Québec.
- Moneta, G. B., Amabile, T. M., Schatzel, E. A. et Kramer, S. J. (2010). Multirater assessment of creative contributions to team projects in organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19(2), 150-176. [\[consulter\]](#)
- Robichaud, J.-B. (2021). Les effets de l'Université de l'Ontario français. *Enjeux et société*, 8(2), 105-139. [\[consulter\]](#)
- UOF [Université de l'Ontario français] (2020). L'ADN de l'UOF. *Notre université*. [\[consulter\]](#)
- Usher, A. (2019). *Funding for Results in Higher Education*. Institut C. D. Howe. [\[consulter\]](#)

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 substitut 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 prenantes 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.

Jean Bernatchez est citoyen engagé et professeur-chercheur à l'UQAR au campus de Lévis. Il est politologue et détient un doctorat en administration et politique scolaires de l'Université Laval. Il possède une longue expérience en gestion de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il est membre du comité de direction du réseau PÉRISCOPE sur la persévérance et la réussite scolaires. Il est aussi membre du Groupe de recherche interdisciplinaire sur le développement régional de l'Est du Québec (GRIDEQ), membre du Laboratoire interdisciplinaire sur l'enseignement supérieur (LIREs), chercheur associé au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et membre du Groupe de recherche et d'intervention sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement (GRIDE). Il publie et communique les résultats de ses travaux au Québec et à l'étranger.

Lord, F.-R., Forgues, É., Winkin, Y. et Luckerhoff, J. (2025).
Les performances d'acteurs sociaux autour de la survie d'une
université francophone. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É.,
Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M.
(dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 813-844).
Les Publications du LIRES.

Chapitre 30

Les performances d'acteurs sociaux autour de la survie d'une université francophone La perspective des fondateurs

François-René Lord, Université TÉLUQ

Éric Forgues, Institut canadien de recherche sur les minorités
linguistiques

Yves Winkin, Université du Québec à Trois-Rivières

Jason Luckierhoff, Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Dans cette étude, nous analysons les performances sociales des principaux acteurs concernés par la survie de l'Université de l'Ontario français. Selon Alexander (2004 et 2017) et Eyerman (2006), les acteurs engagés dans un conflit de société produisent des performances sociales dans le but de susciter l'adhésion des publics à leur cause. Comme on le ferait face à une représentation théâtrale, il devient ainsi possible d'analyser ces performances en fonction des diverses modalités de mise en scène qu'elles emploient (Goffman (1973 [1959] et 1974 [1967])). Cette étude s'appuie sur un travail documentaire comprenant des articles de presse publiés entre novembre 2018 et janvier 2020, des messages publiés dans les plateformes socionumériques des différents acteurs engagés

dans le conflit ainsi que sur des comptes rendus de certaines instances au sein desquelles le sujet a été débattu. Nos résultats montrent que les acteurs qui se sont exprimés publiquement sur cette situation ont mis en scène un drame social. Ces acteurs décrivent le conflit tel une crise, l'inscrivent dans la lutte historique de la communauté minoritaire franco-ontarienne et réussissent à mobiliser rapidement la communauté autour de cette trame narrative.

Mots clés

drame social; performance sociale; minorité; Université de l'Ontario français

Abstract

In this study, we analyze the social performances of the key actors involved in the survival of the Université de l'Ontario français. Drawing on Alexander (2004 and 2017) and Eyerman (2006), we consider that actors engaged in societal conflicts produce social performances to garner public support for their cause. Following the model of a theatrical representation, it becomes possible to analyze these performances according to the different staging arrangements they employ (Goffman, 1973 [1959] and 1974 [1967]). This study relies on documentary research, including press articles published between November 2018 and January 2020, messages posted on the social media platforms of the various actors involved in the conflict, and reports from certain bodies where the subject was debated. Our results show that the actors who publicly addressed this situation staged a social drama. These actors depicted the conflict as a crisis, framed it within the historical struggle of the Franco-Ontarian minority community, and successfully mobilized the community around this narrative framework.

Keywords

drama of social life; minority; social performance; Université de l'Ontario français

L'université est une institution centrale de nos sociétés démocratiques. À la fois lieu de formation, de production de recherche et de services aux collectivités, elle joue souvent un rôle de structuration sociétale important. Instigatrice de certains changements sociaux, elle peut elle-même devenir objet de débats. Les lois ayant des incidences sur les établissements universitaires, sur les décisions de leur administration (notamment celles qui sont relatives aux frais de scolarité ou à la conduite des affaires internes) provoquent parfois des mouvements de contestation. Nous nous intéressons ici à la manière dont des acteurs internes et externes à l'université la mettent en scène, se mettent eux-mêmes en scène à travers elle et s'efforcent d'atteindre leurs objectifs.

Nous envisageons ces acteurs en interaction comme étant eux aussi en représentation; ils se doivent de maintenir une définition commune d'une situation donnée, elle-même conçue comme une scène. Nous nous penchons notamment sur différentes stratégies de mise en scène ainsi que sur les rôles endossés par les uns et les autres. Goffman (1973 [1959]) a montré que ces rôles doivent être à la fois joués sérieusement et pris au sérieux. Pas question de prendre ses distances face à un rôle, puisque l'engagement qu'il révèle est une condition *sine qua non* de la réussite de la scène. Cette représentation doit aussi se réaliser sans fausse note, car toute maladresse peut provoquer un embarras susceptible d'affecter l'ensemble des acteurs présents, qu'ils soient sur la scène ou spectateurs.

Par exemple, dans le cas de l'Université de l'Ontario français (UOF) : comment un gouvernement provincial accusé d'avoir nui à une communauté linguistique peut-il s'en sortir élégamment sans perdre la face? Du côté de l'institution ayant fait l'objet de coupes : comment peut-elle collaborer avec ce même gouvernement et atteindre ses objectifs? Nous verrons que, dans ce cas, les acteurs ont dû s'assurer à la fois de ne pas eux-mêmes perdre la face et de ne pas faire perdre la face à la partie adverse. C'est dans cette perspective que nous analyserons la performance sociale d'acteurs appartenant à une communauté particulière autour d'un enjeu lié à l'enseignement supérieur, à savoir la lutte de la communauté francophone de l'Ontario (CFO) pour maintenir le projet de créer l'UOF, et ce, malgré la décision du gouvernement Ford de l'annuler en 2018.

Dans la continuité des travaux de Goffman et de Turner, notamment, Jeffrey Alexander et des collaborateurs reprennent le concept de *performance sociale* dans les années 2000, en développant une sociologie

culturelle dite « forte », qui se caractérise par sa reconnaissance de l'irréductibilité de la dimension symbolique de l'action sociale (Alexander, 2003; Alexander *et al.*, dir., 2006; Alexander, 2011). Selon ces auteurs, lorsque des acteurs sont engagés dans un conflit, ceux-ci produisent des performances sociales véhiculant des messages qu'ils désirent transmettre dans le but de susciter l'adhésion du public. Comme on le ferait face à une représentation théâtrale, il devient ainsi possible d'analyser ces performances en fonction des systèmes de représentation collective mis à l'avant-plan, des différents moyens de production symbolique et de mise en scène mis en avant, ainsi que des réactions des autres acteurs et des parties prenantes qui assistent au « drame social » en cours (Alexander, 2004, 2017; Eyerman, 2006).

Cette approche peut jeter un éclairage heuristique sur les performances sociales des principaux acteurs engagés dans le mouvement social pour la survie d'une université francophone en Ontario, spécialement dans le contexte où une communauté minoritaire revendique depuis plus d'un siècle l'accès à une éducation et à des services en français (Gervais, 1994). La création, en 2017, de l'UOF – première université gérée par et pour les francophones en Ontario – revêt donc un caractère symbolique particulier pour cette communauté.

Un conflit, voire une crise entre la CFO et le gouvernement progressiste-conservateur commence le jeudi 15 novembre 2018, au moment de la publication de l'énoncé économique du gouvernement. Ce jeudi a été qualifié de « jeudi noir » par les médias et les acteurs concernés. Le ministre des Finances, Vic Fedeli, annonçait alors l'annulation des plans de création d'une université de langue française en Ontario. Six mois après son élection, le gouvernement de Doug Ford signait du même souffle la fin du projet de l'UOF et la dissolution du Commissariat aux services en français. Ces décisions venaient abroger les décisions prises en septembre 2016, lorsque Deb Matthews, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle, ainsi que Marie-France Lalonde, ministre des Services gouvernementaux et des Services aux consommateurs et ministre déléguée aux Affaires francophones¹, ont annoncé la création du Conseil de planification

¹ Membre du Parti progressiste-conservateur de l'Ontario, elle est élue députée de la circonscription de York-Simcoe à l'Assemblée législative de l'Ontario lors de l'élection du 7 juin 2018, puis nommée ministre déléguée aux Affaires francophones dans le gouvernement de Doug Ford le 29 juin. À la même date, elle assume également le poste de procureure générale de l'Ontario dans le gouvernement de Doug Ford qu'elle conserve jusqu'au 20 juin 2019, date à laquelle elle devient ministre des Transports.

pour une université de langue française en Ontario (CPULF) ainsi que la nomination de Dyane Adam à sa présidence.

Le rapport produit par ce conseil, qui recommande un projet très précis en vue du développement de l'UOF, a été déposé en juin 2017. Ce document présente un contexte historique, une justification de la demande et des besoins, puis trois propositions : une visant spécifiquement la gouvernance, les partenariats et les affiliations (soit l'ébauche d'un réseau francophone des universités en Ontario intégrant les universités francophones et bilingues); une visant le projet académique de l'université; enfin, une dernière au sujet de l'emplacement de la future institution et de son modèle d'affaires. Le CPULF recommandait aussi que la première université francophone de l'Ontario soit une institution autonome, qu'elle soit mise en réseau avec les autres universités et collèges offrant des formations de niveau universitaire en français, qu'elle soit affiliée avec les autres universités intéressées à mutualiser leur gouvernance et, enfin, qu'elle soit située à Toronto, dans le Centre-Sud-Ouest de la province. De plus, le CPULF recommandait sa reconnaissance en tant qu'établissement ouvert à l'innovation et à la collaboration, à la transdisciplinarité et aux approches pédagogiques novatrices, notamment aux approches inductives et à l'apprentissage expérientiel. En ce qui a trait précisément au projet académique, le rapport recommandait de créer quatre créneaux transdisciplinaires d'enseignement et de recherche : pluralité humaine, environnements urbains, économie mondialisée et cultures numériques.

À ce moment, plusieurs universités, collèges et autres institutions avaient accepté d'être partenaires de l'UOF et avaient contribué aux travaux du CPULF :

- en Ontario : l'Université métropolitaine de Toronto (anciennement Ryerson), l'Université d'Ottawa, l'Université de Guelph-Humber, l'Université Brock, le collège La Cité et le Groupe Média TFO;
- au Québec : l'Université Laval, l'Université du Québec à Montréal, l'Université de Montréal, l'Université Concordia et l'Université du Québec à Trois-Rivières;
- en France : Sorbonne Université, l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 et l'Université Sorbonne Paris Nord – Paris 13.

Ce rapport prévoyait en outre la création d'un Carrefour francophone du savoir et de l'innovation (CFSI); des partenaires avaient d'ailleurs été approchés à cet effet. L'éducation étant de compétence provinciale, le gouvernement fédéral était dans l'impossibilité de financer l'UOF du fait qu'il ne peut

pas s'ingérer dans la gestion de l'enseignement supérieur. Il lui est toutefois loisible d'appuyer des initiatives mettant en valeur les langues officielles en contexte minoritaire, ce qui constitue en partie la mission du CFSI.

Un comité technique a ensuite été mis en place et financé afin d'entreprendre le développement de l'UOF. Cette équipe restreinte, également présidée par Dyane Adam – qui a par ailleurs occupé la présidence du Conseil de gouvernance (CG) de l'UOF jusqu'en 2022 –, se compose alors de quelques employés et, en majorité, de personnels prêtés par d'autres institutions. Normand Labrie, maintenant doyen à l'Université de Toronto, aura été le premier recteur de l'UOF de 2018 à 2019, fonction qu'il occupe également depuis mai 2024. Au cours de l'année académique 2019-2020, les services de Jason Luckerhoff, membre du CPULF en 2017 et du comité technique par la suite, alors professeur au Département de lettres et communication sociale de l'Université du Québec à Trois-Rivières, étaient prêtés à la fois par cette université et par le Réseau de l'Université du Québec afin d'agir au sein de l'UOF à titre de vice-recteur au Développement des savoirs et des programmes. Linda Cardinal, alors professeure à l'École d'études politique de l'Université d'Ottawa et aujourd'hui professeure ainsi que vice-rectrice adjointe à la recherche à l'UOF, s'ajoute à l'équipe à titre de professeure. Une équipe de cadres et de professeurs souhaitant contribuer au développement de l'UOF à temps partiel sera par la suite mise en place, avec l'accord de leur université d'attache. Ils proviennent :

- de l'Ontario : Collège universitaire dominicain, Université de Hearst, Université d'Ottawa, Université de l'École d'art et de design de l'Ontario, Université de Toronto, Université Brock et Collège Boréal;
- du Québec : Université de Sherbrooke, Université de Montréal, Université TÉLUQ, École nationale d'administration publique, Institut national de la recherche scientifique, Université Laval, Université du Québec à Trois-Rivières et Collège Laflèche);
- de l'Université de Moncton, située au Nouveau-Brunswick.

La décision de mettre un terme au financement promis déclenche un mouvement de fond au sein d'une partie de la CFO. Dans les premières heures suivant cette annonce, plusieurs citoyens manifestent leur mécontentement dans les médias socionumériques, ce qui attire l'attention des médias traditionnels ainsi que d'une grande partie de la population canadienne. Nous avons montré, dans le cadre de recherches antérieures, qu'il s'agissait de la première manifestation née au sein de la communauté francophone à prendre place dans les réseaux sociaux (Lord *et al.*, 2022). Les

mots-clics #LaRésistance et #NousSommesNousSerons concentrent alors l'expression de la solidarité du public. Dans les jours qui suivent, différents acteurs franco-canadiens provenant des sphères politique, éducative, culturelle ou citoyenne prennent ainsi position contre cette décision (Lord, 2021).

En plus des prises de position de citoyens pour qui le projet d'université devient un symbole, on compte aussi celles des partenaires qui avaient participé de près à son développement, que ce soit au cours des travaux du CPULF ou de ceux du comité technique. Puisque des collaborations effectives avaient été mises en place, les institutions partenaires se sentaient également victimes de cette coupure; elles y voyaient une charge contre l'enseignement supérieur et, plus particulièrement, contre l'enseignement supérieur en français au Canada. Les institutions du Québec en particulier ont exprimé leur responsabilité face à la francophonie canadienne. Les épisodes successifs de la crise peuvent être résumés ainsi :

- Le 29 novembre 2018, la députée Amanda Simard quitte le Parti progressiste-conservateur pour manifester son désaccord; elle devient ainsi une figure emblématique de la résistance qui prend forme et s'organise.
- Le 1^{er} décembre de la même année, des manifestations dénonçant la décision du gouvernement se tiennent dans plus d'une quarantaine de localités en Ontario et ailleurs au Canada. Près de 15 000 citoyens expriment leur mécontentement face à cette annonce (Vachet, 2018^a). Ce mouvement social, largement couvert par la presse écrite, contribuera à la volte-face du gouvernement progressiste-conservateur, que nous considérons, dans une perspective goffmanienne, comme une stratégie pour préserver son image.
- Le 13 janvier 2019, Mélanie Joly, alors ministre fédérale du Tourisme, des Langues officielles et de la Francophonie, annonce un investissement appuyant la création du CFSI. Cet appui financier permet à l'UOF de poursuivre ses opérations durant un an. Elles seront par la suite assurées par les prêts de personnel accordés par d'autres universités et dont il a été question plus haut, alors que les employés rémunérés par les fonds provenant du fédéral se consacreront aux mandats qui peuvent être financés par ce palier de gouvernement.
- Le 7 septembre 2019, une entente de principe intervient entre les gouvernements ontarien et fédéral afin d'assurer le financement du démarrage de l'institution pour une période de huit ans.
- En janvier 2020, les mêmes parties officialisent cette entente d'une durée de huit ans (Czerwinski, 2020), ce qui permet à l'UOF de relancer son développement. Il s'agit d'une entente historique; en effet, jamais auparavant un gouvernement provincial et le gouvernement canadien ne s'étaient entendus pour que l'un finance les premières années de fonctionnement d'une université et l'autre, les années subséquentes.

Ces épisodes présentés, il nous semble pertinent d'analyser plus finement le déroulement de l'action et le jeu des acteurs de ce drame social. Si le dénouement du conflit est survenu en 2020, les grandes contestations se situent entre le 15 novembre 2018 et le 15 janvier 2019, période au cours de laquelle culmine le mouvement social de résistance. La suite de ce récit, entre le 15 janvier 2019 et le 22 janvier 2020, se déroule principalement en dehors de l'espace public (Lord, 2021).

La présentation des résultats de cette étude² portant sur les performances sociales des principaux acteurs engagés dans ce mouvement social comprend trois parties. En premier lieu, nous mettrons en contexte le conflit autour de la survie de l'UOF; nous en présenterons les principaux acteurs et les principales scènes sur lesquelles il fut joué. En second lieu, nous poserons un regard sur les performances sociale des acteurs engagés dans ce mouvement. En dernier lieu, nous en analyserons les effets sur les acteurs engagés dans le déroulement de l'action et sur le public.

1 Les principaux acteurs engagés dans le débat public sur la survie de l'UOF

Les principaux acteurs engagés dans le conflit franco-ontarien de 2018 furent :

- **Doug Ford**
Premier ministre et chef du gouvernement en place, il est le premier responsable de la décision d'arrêter le financement de l'UOF. Frère de Rob Ford, ex-maire de Toronto, il est surnommé par plusieurs « le Donald Trump du Nord » en raison de ses positions populistes, de sa propension à intimider ses adversaires et de sa méconnaissance de ses dossiers (Buzzetti, 2018).
- **Caroline Mulroney**
Nommée ministre déléguée aux Affaires francophones le 29 juin 2018, c'est elle qui défendra la position de son gouvernement et qui tentera de trouver un compromis pour résorber la crise. Fille de l'ex-premier ministre canadien Brian Mulroney, elle fut candidate à la chefferie du Parti progressiste-conservateur de l'Ontario en mars de la même année, mais elle terminera troisième derrière Christine Elliott et Doug Ford.

² Notre recherche s'appuie sur un travail documentaire comprenant des articles de presse publiés entre novembre 2018 et janvier 2020, des messages publiés dans les différentes plateformes socio-numériques des acteurs engagés dans le conflit ainsi que des comptes rendus des débats sur le sujet qui ont eu lieu au sein de la Chambre des communes du Canada, du Comité permanent des langues officielles et de l'Assemblée législative de l'Ontario.

- **Amanda Simard**
Députée de la circonscription provinciale de Glengarry-Prescott-Russell et secrétaire parlementaire de Caroline Mulroney. Seule Franco-Ontarienne et plus jeune députée au sein du caucus, elle quittera le Parti progressiste-conservateur de l'Ontario afin de signifier son désaccord face à sa décision d'arrêter le financement de l'UOF. Elle siège alors à titre de députée indépendante jusqu'au 16 janvier 2020, date à laquelle elle rejoint le Parti libéral de l'Ontario.
- **Mélanie Joly**
Le Parti libéral du Canada et son chef, Justin Trudeau, désapprouvent la décision du gouvernement Ford et espèrent contribuer à la survie de l'UOF. Représentante du gouvernement fédéral dans ce débat, la ministre Joly, qui s'est fait connaître en tant que candidate à la mairie de Montréal en 2013, est la principale interlocutrice dans ce dossier. Elle est députée du Parti libéral du Canada depuis octobre 2015.
- **Carol Jolin**
L'Assemblée de la francophonie de l'Ontario (AFO) est l'organisme de défense des droits des Franco-Ontariens le plus engagé dans la crise de 2018. Résolument contre la décision du gouvernement Ford, l'organisme multiplie les appels à la mobilisation afin d'inciter le gouvernement à revenir sur sa décision. Carol Jolin devient alors le visage de la lutte associative franco-ontarienne. Président de l'AFO depuis 2016, cet ancien enseignant a également occupé la fonction de président de l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens.
- **Dyane Adam**
Au moment de l'annonce du gouvernement Ford, l'UOF compte à peine une année d'existence. Bien que son recteur, Normand Labrie, prenne parfois la parole au nom de l'institution, c'est davantage la présidente de son CG qui la représente dans ce dossier. À la suite du rectorat de Labrie en 2018 et 2019, Dyane Adam cumule la présidence ainsi que la fonction de rectrice par intérim. Professeure de psychologie à l'Université d'Ottawa, principale du Collège universitaire Glendon de l'Université York de 1994 à 1999, elle occupera entre 1999 et 2006 la fonction de commissaire aux langues officielles. Elle a aussi été présidente du Conseil consultatif des Affaires francophones de l'Ontario de 1991 à 1994.

Le débat public sur la survie de l'UOF s'est principalement tenu dans les médias traditionnels (télé, radio, journaux) et dans les différentes plateformes socionumériques des acteurs engagés dans ce conflit (Lord *et al.*, 2022). Sur le plan politique, le débat s'est transporté à la Chambre des communes, au Comité permanent des langues officielles (CPL) ainsi qu'à l'Assemblée législative de l'Ontario. Les opposants à la décision du

gouvernement Ford ont également transporté le débat dans la rue; plusieurs manifestations se sont en effet tenues entre le 1^{er} et le 10 décembre 2018.

2 La stratégie de performance des acteurs selon les moments du conflit

Tout au long de ce conflit, les acteurs de chaque parti ont mis en avant différentes stratégies pour faire valoir leur point de vue et convaincre le public d'y adhérer. Nous analyserons ici leur positionnement tel qu'il s'est déployé lors des principales étapes du conflit : l'annonce de l'arrêt de financement de l'université, le mouvement de résistance face à cette décision et le dénouement de la crise.

2.1 L'annonce de l'arrêt de financement de l'UOF

Quelques mois avant d'annoncer l'arrêt de financement de l'UOF, lors de sa campagne électorale et de ses premières semaines au pouvoir, le gouvernement progressiste-conservateur avait donné son appui au projet de l'UOF. Le 23 juillet 2018, Merrilee Fullerton, alors ministre de la Formation et des Collèges et des universités, affirmait : « Notre gouvernement s'engage pleinement à assurer le succès de l'Université de l'Ontario français [...]. L'université sera un lieu d'apprentissage viable et dynamique pour la communauté francophone dans les années à venir » (citée par Bergeron, 2018, n. p.). Cet engagement faisait suite à la promesse du gouvernement précédent – libéral – de soutenir la création de la première université *par et pour* les francophones en Ontario.

C'est dans une phrase de son énoncé économique du 15 novembre 2018 que le gouvernement annonce son intention d'arrêter le financement de l'UOF : « [U]n examen plus détaillé de la situation financière de la province a amené le gouvernement à annuler les plans de création d'une université de langue française » (Gouvernement de l'Ontario, 2018, p. 20). Le gouvernement ne fait donc pas d'annonce publique sur cette question et les acteurs engagés dans le développement de l'université n'ont pas été rencontrés avant la présentation de l'énoncé économique. C'est en parcourant l'énoncé économique que des journalistes apprennent la nouvelle, qu'ils diffuseront par la suite.

Le média numérique *ONfr+* titre : « Le "jeudi noir" de l'Ontario français », soulignant ainsi la gravité de la décision (Vachet, 2018^b). Dès les premières heures ayant suivi cette annonce, de nombreux citoyens expriment

leur colère par le biais de messages publiés dans différentes plateformes socionumériques (Lord *et al.*, 2022). La plupart des intervenants dans ce dossier sont consternés par cette décision : « On ne l'a vraiment pas vu venir », affirme Carol Jolin à *La Presse*; « littéralement en état de choc » (Giguère, 2018, n. p.). Plusieurs d'entre eux ne s'attendaient pas à cette annonce, d'autant que le gouvernement avait préalablement annoncé son intention d'appuyer le projet.

Pour certains observateurs, cette décision est le fruit de l'ignorance. L'ancien PDG du *Ottawa Sun* n'y va pas avec le dos de la cuillère en qualifiant la décision du gouvernement Ford d'abolir le Commissariat aux services en français de stupide, « more likely motivated by ignorance than by fiscal prudence » (Gibbons, 2018, n. p.). L'ancien premier ministre de la province, Bob Rae, parle quant à lui d'incompréhension : « Le Premier ministre et son gouvernement ne comprennent pas l'importance des services pour la population Franco-Ontarienne [*sic*] » (Vachet, 2018^b, n. p.).

Tétanisés, les acteurs de la résistance à venir mettront quelques jours avant de passer à l'action. La décision annoncée le 15 novembre 2018 doit être adoptée par l'Assemblée législative, ce qui laisse le temps de la faire annuler. Toutefois, même « en état de choc », ces acteurs font entendre leurs appels à la mobilisation dès l'annonce : « On va travailler pour mobiliser la francophonie canadienne d'un bout à l'autre du pays. On n'abandonnera pas. On va ramener constamment le projet et on espère un autre dénouement à un moment donné » (Giguère, 2018, n. p.).

La Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada³ exprime sa solidarité envers son organisme membre, l'AFO : « Ce n'est certainement pas la fin d'un rêve! Nous œuvrons depuis 40 ans pour notre université et nous l'aurons! La @fcfacanada est solidaire avec @MonAssemblée et toute la CFO en ce triste jour. Nous lutterons pour renverser ces décisions inacceptables! » (Radio-Canada, 2018, n. p.). Il est en outre opportun de noter que les membres du CPLQ, formé de députés fédéraux, jugent l'affaire suffisamment importante et urgente pour interrompre leur étude du renouvellement de la Loi sur les langues officielles afin de mener une étude spéciale sur la crise linguistique en Ontario. Le CPLQ constitue ainsi une scène sur laquelle divers intervenants et décideurs répondront aux

³ La FCFA est alors dirigée par l'ancien directeur du Regroupement étudiant franco-étudiant qui a joué un rôle important dans la promotion du projet de l'UOF.

questions des députés au sujet de la situation. Leur première réunion se tient trois jours après les manifestations du 1^{er} décembre 2018.

Le gouvernement progressiste-conservateur ne commente pas la nouvelle pendant 24 heures et le bureau de la ministre Mulroney avise qu'elle n'accordera pas d'entrevue sur ce sujet. À Terre-Neuve, dans le cadre d'une rencontre avec des homologues de la province, elle est interceptée à l'aéroport de St. John's par des journalistes, auxquels elle déclare :

Le travail que fait le commissariat va toujours continuer. Les droits linguistiques vont être protégés; les Ontariens auront toujours un bureau indépendant du gouvernement pour venir, pour porter plainte [...]. Il y aura un agent indépendant, l'ombudsman, [...] qui va pouvoir étudier ces plaintes et produire des rapports s'il le veut (Marquis, 2018, n. p.).

Toutefois, la ministre ne s'exprime au sujet de la situation de l'UOF. Le gouvernement est à ce point silencieux sur la question qu'il laisse toute la place à la parole de ses opposants.

La vaste majorité des intervenants prenant la parole sur le dossier s'opposent à la décision du gouvernement (Lord, 2021). Les premières réactions des acteurs en faveur de la création de l'UOF sont sans équivoque : ils sont sous le choc et évoquent la possibilité de se défendre devant les tribunaux. Ainsi, dès le premier acte, le gouvernement progressiste-conservateur paraît mal. De fait, en la dissimulant dans son énoncé économique, il ne semble pas assumer cette décision. En outre, il ne répond pas aux premières salves du camp adverse. Une polarisation se crée donc rapidement.

2.2 Le mouvement de résistance

La période comprise entre le 15 novembre 2018 et le 15 janvier 2019 marque la naissance et l'essor du mouvement de résistance franco-ontarienne à la décision du gouvernement Ford. Les opposants à la fin du financement de l'UOF cadrent ce récit médiatique de trois façons : en qualifiant le conflit de « crise », en l'inscrivant dans la lutte historique de la communauté minoritaire franco-ontarienne et en appelant à une mobilisation rapide de cette communauté.

2.2.1 Une période de « crise nationale »

Très rapidement, les opposants à la décision gouvernementale emploient les termes « crise linguistique », « crise sociale » et « crise nationale ». Le choix du mot « crise » n'est pas anodin, car il s'agit pour les opposants à la

décision du gouvernement d'une façon de capter l'attention du public et de lui faire comprendre que l'on fait face à un moment inédit, très difficile et qui ébranle une communauté : il ne s'agit pas d'une simple compression budgétaire, mais bien d'une décision qui aura des impacts négatifs considérables sur la CFO. En qualifiant la situation ainsi, les acteurs insistent sur l'urgence de la situation et sur l'urgence d'agir. Les propos tenus par le président de l'AFO, qui a comparu devant le CPLO, vont en ce sens : « En cette période de crise nationale, l'Assemblée de la francophonie de l'Ontario demande au gouvernement fédéral de faire preuve de leadership [...] Chaque fois qu'on remet à plus tard ce projet, des torts irréparables sont causés aux jeunes » (CPLO, 2018^a, p. 4). Face à cette décision gouvernementale, l'inaction ou l'indifférence ne sont donc pas des options envisageables.

De son côté, la ministre Mulroney affirme comprendre la frustration de la CFO, mais soutient que les compressions économiques étaient nécessaires compte tenu de l'état des finances publiques de la province. Ces propos ne parviennent pas à désamorcer la crise et la ministre demeure solidaire de la décision de son gouvernement. Elle fait toutefois face à une réaction populaire qui prend de l'ampleur et qui rend incertaine l'issue de la crise.

2.2.2 « Une attaque contre les Franco-Ontariens est une attaque contre tous les francophones au pays »

Les opposants à la décision du gouvernement Ford tablent sur le caractère identitaire et culturel de ce débat. Pour eux, la décision d'annuler le financement de la première et seule université francophone en Ontario cause un préjudice important à l'ensemble de la CFO. Ce faisant, ils inscrivent le débat sur la survie de l'UOF dans la lutte historique plus large des francophones de cette province pour l'accès à des services et à une éducation en français. Il s'agit donc, d'une certaine façon, d'une synecdoque généralisante : l'UOF n'est plus seulement un projet d'université; elle devient le symbole de la lutte des francophones de l'Ontario pour leurs droits, voire de la lutte des francophones du Canada pour la reconnaissance de leur statut de minorité linguistique. Ils situent donc la survie de l'UOF dans la lignée de grandes batailles : celle qui fut menée pour la survie de l'hôpital Montfort à la fin des années 1990 ou celle qui, en 1912, avait rassemblé les opposants au Règlement 17, qui visait à restreindre l'usage du français et à faire de l'anglais la principale langue d'enseignement en Ontario.

Toutefois, même si les acteurs prétendent que l'université est espérée depuis plus de 50 ans, c'est vraiment au début des années 2010 que ce projet devient une priorité pour la CFO (Dupuis, 2021). Une université *par et pour* les francophones permettrait, selon une partie de cette dernière, de mieux préserver la culture franco-ontarienne et d'assurer son émancipation (Bock et Dorais, 2017). En annulant le financement de l'UOF, le gouvernement, selon ses détracteurs, a donc attaqué le rêve et l'espoir de cette communauté. La décision touche à une institution qui, bien qu'en phase de développement, est déjà inscrite dans l'imaginaire collectif de la CFO. Le commissaire aux services en français, qui voit son poste aboli par la décision du gouvernement, explique ainsi la vague d'appuis qu'il observe à son endroit : « Il est clair que le fait que c'est lié aussi avec l'abolition du projet d'Université de l'Ontario français, ça, ça fait très mal, ça frappe l'imaginaire. On est lié à ce mouvement-là très très fort » (cité par Pierroz, 2018^a, n. p.).

Les leaders du mouvement franco-ontarien ainsi que les citoyens qui les appuient utilisent abondamment les médias socionumériques pour attirer l'attention sur leur cause (Lord *et al.*, 2022.). La communauté est invitée à porter le blanc et le vert, couleurs emblématiques des Franco-Ontariens. Par exemple, une citoyenne a conçu un modèle de tricot de mitaines franco-ontariennes (fig. 30.1) qu'elle a partagé gratuitement dans Facebook.



Figure 30.1 Mitaines aux couleurs de la communauté franco-ontarienne créées par Julie Gravelle

Les événements stimulent ainsi la créativité. Par exemple, la communauté artistique franco-ontarienne adhère au mouvement en créant des chansons⁴, des affiches (fig. 30.2), des murales, des poèmes portant sur la cause, souvent sur le thème de la sauvegarde de l'identité et de la culture franco-ontariennes⁵. Des t-shirts sont créés spécialement pour le mouvement de résistance de 2018. Certains d'entre eux font référence aux luttes du passé, dont celle pour la survie de l'hôpital Montfort ou celle des épingles à chapeau⁶ (fig. 30.3). Une capsule vidéo est produite par le groupe humoristique Improtéine (2018) afin expliquer la situation à un public plus jeune⁷.



Figure 30.2 Affiche réalisée par l'illustrateur Marc Keelan-Bishop symbolisant la lutte de la communauté franco-ontarienne

⁴ Le groupe musical Règlement 17 compose la chanson « Savoir se battre ». L'artiste Stef Paquette adapte les paroles de la chanson « Amanda » du groupe Boston. Le magazine culturel *Boréal* recense plusieurs autres initiatives artistiques (Rochon, 2018).

⁵ Le recueil *Poèmes de la résistance* sera publié en 2019 (Lacelle, dir., 2019). En 2022, il sera mis en scène au Théâtre Tremplin à Ottawa (Bergeras, 2022).

⁶ Face aux inspecteurs venus faire respecter le Règlement 17 dans les écoles, des femmes franco-ontariennes se défendent, armées de longues épingles à chapeaux.

⁷ Improtéine est un groupe d'improvisation humoristique qui présente des spectacles et produit des capsules humoristiques « à saveur politique et identitaire » (Improtéine, 2022).



**Figure 30.3 T-shirt du mouvement de résistance de 2018
faisant référence au mouvement de 1912 des épingles à chapeaux**

Ces performances sont relayées à la fois dans les médias traditionnels et socionumériques, ce qui élargit grandement leur ampleur et leur portée (Lord *et al.*, 2022), en plus de permettre à la communauté de participer en temps réel au mouvement social tout en assistant à la performance qui se construit. La survie d'une université francophone à Toronto devient donc, peu à peu, un enjeu pour une grande partie de la communauté franco-ontarienne, puis pour la communauté francophone du Canada. Les publics francophones de tout le pays sont interpellés par le discours des leaders franco-ontariens. Dans un communiqué, le comité francophone du Syndicat des employées et employés nationaux (2018) l'illustre bien : «Une attaque contre les Franco-Ontariens est une attaque contre tous les francophones au pays » (n. p.).

Le gouvernement progressiste-conservateur prend peu la parole dans les médias traditionnels et socionumériques (Lord, 2021; Lord *et al.*, 2022). Doug Ford, quant à lui, laisse l'un des seuls membres francophones de son cabinet, Caroline Mulroney, défendre ce dossier. Le 26 novembre 2018, elle est d'ailleurs nommée ministre des Affaires francophones de la province, ce qui se veut un geste de bonne volonté de la part du gouvernement provincial, qui rétablit ainsi l'autonomie de ce ministère.

2.3 « Nous devons constamment nous battre⁸ »

L'arrêt du financement de l'UOF est présenté par les opposants au gouvernement comme une attaque contre toute la communauté franco-ontarienne. L'utilisation de métaphores et d'un vocabulaire guerriers est largement répandue chez ses leaders. Les médias traditionnels nourrissent à leur tour cette trame narrative :

Ainsi, lors des événements de novembre 2018, les lecteurs assistent à une épique bataille de tranchées : d'un côté, un groupe de « résistance » (Orfali, 2018) avec en tête Amanda Simard « l'héroïne franco-ontarienne » (Pelletier, 2018) faisant partie d'une « riposte » (Fortin-Gauthier, 2018^a), voire d'une « guerre » (Gratton, 2018) face à un gouvernement Ford, « la vraie cible » (Jury, 2018). [...] Certains médias (*Le Droit*, *L'Eau vive*, *L'Express* et *ONfr+* notamment) font davantage que relayer ces attaques, ils en deviennent les instigateurs (Lord, 2021, p. 91).

Après le choc et la dénonciation, nous observons dans le discours des différents acteurs franco-ontariens l'importance de « contre-attaquer ». Même si l'AFO est au cœur de la lutte et de l'organisation du mouvement #LaRésistance, elle n'utilise pas ces mêmes moyens sémantiques. Quant à l'UOF, elle sera plutôt discrète sur la place publique. La stratégie consiste à exercer une pression tout en cherchant à négocier une solution, ce qui demande de préserver la relation avec le gouvernement en place. En comité parlementaire, un député cherche à savoir si le président de l'AFO a perçu « l'attaque [...] du gouvernement ontarien contre la communauté francophone comme une attaque contre l'essence même de la francophonie, des francophones ou de la communauté francophone et non pas comme une simple question budgétaire » (CPLO, 2018^a, p. 7). Il devra poser la question à nouveau pour avoir une réponse claire : « Monsieur Jolin, je voudrais vraiment savoir si vous avez également interprété cela comme étant une attaque contre la francophonie dans son essence même, contre un des deux peuples fondateurs, contre des francophones canadiens? » (cité par le CPLO, 2018^a, p. 8); réponse du président de l'AFO : « Nous ne nous sommes pas arrêtés à ces considérations idéologiques. Pour nous, il était plus important de faire avancer le dossier sur le plan financier » (*id.*), avant de reconnaître que :

[c]e qui s'est passé était une attaque directe qui signifiait un recul des droits des francophones. Notre organisation a été créée pour faire avancer les dossiers francophones sur le plan politique et pour protéger nos acquis au besoin, et c'est en plein ce que nous sommes en train de faire (*id.*).

⁸ Citation tirée de l'édition du 11 décembre 2018 du journal *Le Droit* (Boudreau de Nepean, 2018, n. p.).

Mais ce n'est pas le message que l'AFO souhaite communiquer lors de cette comparution : « Le message que je viens vous communiquer aujourd'hui est que nous avons besoin du gouvernement fédéral, de son leadership et de sa créativité pour faire avancer ce dossier en trouvant une solution gagnant-gagnant » (*id.*).

Parallèlement à cette recherche d'une solution négociée et profitable pour l'ensemble des parties, la pression continue de s'exercer dans l'espace public, y compris numérique, où se déroulent plusieurs performances de mobilisation conviant la communauté franco-ontarienne à se mobiliser pour protester contre la décision du gouvernement : invitation à signer des pétitions, à partager des témoignages et, ultimement, à participer aux manifestations du 1^{er} décembre 2018. Des associations franco-ontariennes, de nombreuses écoles primaires et secondaires ainsi que des milliers de citoyens répondent présents. Au jour des manifestations, près de 15 000 sympathisants à la cause franco-ontarienne se rassemblent à différents endroits en Ontario et au Canada (fig. 30.4).

Les acteurs de l'UOF bénéficient des critiques publiques et médiatiques à l'endroit du gouvernement, mais n'y participent pas. Leurs prises de parole sont peu nombreuses et strictement factuelles. Dans leur recherche d'une solution permettant éventuellement à tous les acteurs concernés de s'en sortir sans entamer leur image, ils gardent la communication ouverte et évitent de se présenter comme des opposants, de façon à rendre la sortie de crise possible.

En inscrivant le mouvement de 2018 dans la lutte historique de la communauté franco-ontarienne pour son autodétermination et sa survie, ses leaders participent à la construction d'un récit mythique. Amanda Simard, députée conservatrice ayant quitté le parti pour dénoncer la décision de son gouvernement, devient pendant un certain temps l'héroïne franco-ontarienne. La figure de Jeanne d'Arc est d'ailleurs évoquée dans une caricature de Pascal. Parue le 30 novembre dans le journal *Le Devoir*, sa figure héroïque rappelle celle de Gisèle Lalonde à la tête du SOS Montfort à la fin des années 1990, dont la caricature publiée dans *Le Droit* le 30 juillet 1998 pastichait *La Liberté guidant le peuple* d'Eugène Lacroix (fig. 30.5 et 30.6)⁹.

⁹ Un aperçu des éloges entourant son décès montre que Gisèle Lalonde est devenue un personnage historique ayant acquis une dimension symbolique nourrissant l'imaginaire mythique de la CFO.



Source : Pierroz (2018^b, n. p.)

Figure 30.4 Manifestation du 1^{er} décembre 2018 à Ottawa



Source : Pascal (2018)

Figure 30.5 Caricature d'Armanda Simard



Source : Bado (1998)

Figure 30.6 Caricature de Gisèle Lalonde

Plusieurs acteurs réagissant à son décès parlent d'une grande militante, d'une grande dame, d'une combattante, d'une héroïne, de « la Jeanne d'Arc de la CFO » (Vachon, 2022^a et 2022^b).

Les acteurs cadrent la situation « en faisant le lien entre les événements actuels et ceux du passé, par le truchement de récits qui, par le fait même, élargissent et amplifient leur signification » (Eyerman, 2006, p. 207¹⁰). Ce cadrage est facilité par des performances qui visent à transformer les membres du public, d'abord spectateurs, en acteurs qu'on invite à s'engager et à devenir des acteurs du drame qui se joue. À cette fin, les chefs de file cherchent à faire comprendre que le dénouement de l'action – voire le sort de l'ensemble de la CFO – est entre leurs mains. Pour rallier leurs publics, les leaders du mouvement de contestation insistent sur l'importance de la situation et sur l'urgence d'agir pour la modifier, conformément à leur vision, leurs intérêts, leur compréhension de la situation et ce qui fait sens pour eux.

Sans cette section, les trois angles sous lesquels sera cadré le récit médiatique sont intimement liés : les opposants à la décision du gouvernement ont cadré le récit de telle façon que le public comprenne qu'une attaque est menée envers toute la communauté franco-ontarienne, que celle-ci vit une crise et qu'une contre-attaque est nécessaire. Le récit public est ainsi *dramatisé*. Pour Alexander (2003), le drame social est construit par un groupe pour donner au récit qu'il propose une portée émotive et discursive signifiante. Ainsi, le ressenti des membres de la communauté est reflété dans les discours et les performances des leaders, qui lui donnent ainsi une portée collective. Les manifestations du 1^{er} décembre 2018 marqueront à cet égard le point culminant de la performance collective dans laquelle s'expriment, souvent avec émotion, des leaders du mouvement qui interpellent le gouvernement Ford et affirment leur fierté identitaire.

Il était par ailleurs possible de suivre les activités de cette journée dans les médias socionumériques, qui formaient un espace où, au son de la musique et des chants, les manifestants publiaient des photos et exprimaient à la fois cette fierté, leur sentiment d'appartenance à la communauté franco-ontarienne et leurs messages au gouvernement provincial. Des images et des vidéos captées lors des manifestations montrent que plusieurs affichent des références à la lutte de Montfort, qu'il s'agisse d'[une pancarte](#) sur laquelle on pouvait lire : « Maman a crié SOS Montfort / Moi je

¹⁰ Trad. libre de: « by linking present events and practices to those of the past and the future. This is accomplished through narratives which, at the same time, widen and amplify their significance ».

crie SOS NonFord », rappelant le cri de ralliement de 1997, ou d'une autre déclarant : « 1997 j'y étais, 2018, j'y suis encore! J'y serai toujours chers M. Ford et compagnie! ». En outre, plusieurs photos donnent à voir des manifestants revêtus du drapeau franco-ontarien, le visage peint des couleurs de l'Ontario français, alors que des vidéos (dont [celle-ci](#)) montrent des personnes en train de danser, des manifestants occupés à balayer le ciel de drapeaux, d'affiches ou à battre le rythme d'un chant avec leurs bras.

Si les manifestations sont l'occasion d'exprimer sa fierté identitaire et son appartenance communautaire, elles expriment aussi sous des airs de fêtes la détermination et la fermeté des francophones, tout en dénonçant les décisions du gouvernement provincial. Le drame social présenté par le mouvement de résistance prend ainsi les allures d'une lutte sans merci entre la communauté franco-ontarienne et le gouvernement. D'un côté, au début du mois de décembre 2018, les opposants au gouvernement, alors nommés « les leaders des associations franco-ontariennes », deviennent dorénavant « l'ensemble de la communauté franco-ontarienne ». Cette communauté est à ce moment appuyée par la majorité des partis politiques et des citoyens de la province et du pays. Le mouvement de contestation attachant une dimension morale au récit, les publics sont incités à se ranger du côté du bien. De l'autre côté, isolé, le gouvernement progressiste-conservateur, avec à sa tête le premier ministre Ford, est dépeint comme le méchant de l'histoire. Les opposants au gouvernement ont réussi à convaincre le public qu'une faute morale a été commise (Alexander *et al.*, 2006). À ce point du récit, il apparaît de plus en plus clair que, pour calmer la grogne, le gouvernement devra trouver une voie de sortie.

2.4 Le dénouement de la crise

Il devient évident pour tout lecteur, auditeur ou téléspectateur que les négociations se font en privé et que les avancées sont présentées de façon stratégique dans les médias. Puisque l'enjeu performé est devenu public, la population concernée s'attend à assister à la fin de l'histoire. Les acteurs engagés dans ce conflit doivent donc trouver un dénouement au récit.

Pour plusieurs acteurs engagés dans la crise de 2018, la sortie de crise passe par une solution permettant à tous les partis en présence de sauver la face (Goffman, 1974 [1967]). Les raisons évoquées par le gouvernement progressiste-conservateur pour arrêter le financement de l'UOF étaient d'ordre économique, la solution à trouver devait donc conforter le

gouvernement sur cet enjeu. Pour Carol Jolin, elle passe par une entente entre les deux paliers de gouvernement :

Je crois que c'est une solution gagnant-gagnant. Autrement dit, d'un côté, le fédéral donne un solide coup de main pour faire en sorte qu'il puisse répondre à son mandat en matière de dualité linguistique et d'appui aux communautés de langue officielle en situation minoritaire. De l'autre, cela donne au gouvernement de l'Ontario le temps de mettre de l'ordre dans ses finances (cité par le CPLO, 2018^a, p. 8).

L'objectif des chefs de file du mouvement de contestation n'est pas d'humilier le gouvernement, mais bien de trouver une solution gagnant-gagnant. La stratégie de l'AFO consiste à faire monter et à maintenir la pression, tout en adoptant une démarche qui se veut constructive et pragmatique, axée sur les résultats, soit : annuler la décision du gouvernement provincial et maintenir vivant le projet de l'UOF. La ministre des Langues officielles du Canada se montre ouverte à l'idée que le gouvernement fédéral finance les premières années d'existence de l'Université, ce qui donnerait le temps au gouvernement provincial de mettre de l'ordre dans ses finances publiques. Cette piste de solution offre une voie de sortie honorable au gouvernement ontarien, tout en respectant son discours et ses objectifs. Lors de sa comparution devant le CPLO, l'AFO qualifie cette solution de gagnante-gagnante, d'où sa stratégie consistant à ne pas exacerber outre mesure la colère des membres du gouvernement en adoptant un vocabulaire guerrier.

On note en outre entre janvier 2019 et janvier 2020 un aller-retour médiatique constant entre les acteurs politiques provinciaux et fédéraux. Mélanie Joly et Caroline Mulroney tentent toutes deux de se présenter en faveur de la survie du projet, à certaines conditions, ainsi que de signaler l'insuffisance des efforts de la partie adverse, et ce, dans l'optique de régler la situation (Lord, 2021). En janvier 2019, le gouvernement fédéral alloue une subvention de 1,9 M \$ à l'UOF afin de l'appuyer dans la mise en œuvre du CFSI. Le gouvernement fédéral ne pouvant s'immiscer dans la gouvernance des universités, il choisit de participer à la création de cet organisme, dont la mission est de favoriser le rayonnement de la langue française en Ontario. C'est donc par cette voie que le gouvernement fédéral soutient financièrement le développement de l'UOF, qui pourra ainsi poursuivre ses activités le temps de trouver une entente entre les deux paliers de gouvernement afin d'assurer son financement.

Tout au long de cette discussion publique, les autres acteurs, les leaders du mouvement franco-ontarien ainsi que ses sympathisants – Amanda

Simard, par exemple – et l’UOF se sont tenus à l’écart. Entre janvier 2019 et janvier 2020, les attaques envers le gouvernement se sont calmées. De part et d’autre, le discours change. Le gouvernement progressiste-conservateur se montre ouvert à discuter avec le gouvernement fédéral, mais maintient qu’elle devra se dérouler dans le respect du champ de compétence de la province : « “J’ai entendu par l’entremise du comité consultatif que le gouvernement fédéral avait une offre de financement. Nous sommes bien sûr prêts à parler au fédéral concernant cette offre”, a indiqué Caroline Mulroney, mardi, à Queen’s Park » (Fortin-Gauthier, 2018^b). Dans ce récit dramatique, le dénouement de la crise est conditionnel à une réhabilitation du gouvernement Ford.

Finalement, le 7 septembre 2019, les gouvernements fédéral et ontarien signent une entente de principe de 126 M \$ sur huit ans pour financer l’UOF (Milette, 2019); elle est présentée comme une victoire dans les médias sociaux. Citant son président, l’AFO s’exclame dans son compte Twitter le même jour : « Cette victoire est celle de toute une communauté! », avant d’ajouter : « Voilà un triomphe de plus dans les annales franco-ontariennes et de la jeunesse franco-ontarienne. » L’AFO, la Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO) ainsi que le Regroupement étudiant franco-ontarien (RÉFO) remercient Mélanie Joly, Caroline Mulroney et Ross Romano, ministre des Collèges et Universités du gouvernement ontarien. Dans leurs comptes Twitter, les ministres Mélanie Joly et Caroline Mulroney annoncent la signature de l’entente de principe entre leurs gouvernements. La ministre Mulroney se dit « fière que [son] gouvernement prenne des mesures concrètes pour que l’Ontario dispose d’une université francophone de calibre mondial! », sans employer de mots-clics, mais en ajoutant une image montrant des étudiants dans un environnement universitaire. Quant à la ministre Joly, elle écrit : « Bravo aux générations qui se sont battues pour une université en français en Ontario », en utilisant le mot-clic #NousSommesNousSerons, largement employé par les opposants à la décision du gouvernement provincial. Son message s’accompagne d’une image dans laquelle elle apparaît souriante, entourée de jeunes enfants, tous arborant des vêtements verts et/ou blancs. Cette mise en scène la montre ainsi comme une alliée de la communauté franco-ontarienne, attentive à la génération représentant l’avenir de la communauté (voir figure 7).



Figure 30.7 Gazouillis publiés par Caroline Mulroney et Mélanie Joly à l'occasion de l'entente de principe intervenue entre les gouvernements canadien et ontarien au sujet du financement de l'UOF

Le 22 janvier 2020, les deux partis officialisent cette entente. Les différents intervenants qualifient ce jour d'historique pour les Franco-Ontariens. Si le récit se termine lors de cette journée, le public peut constater que des traces du conflit persistent : les acteurs ne se réunissent pas tous pour cette heureuse conclusion. Lors de cette journée, la ministre Mulroney souligne que son gouvernement soutenait depuis les débuts le projet de l'UOF : « Notre gouvernement a toujours été déterminé à appuyer l'Université, ainsi qu'à favoriser l'accès à l'éducation et à la formation nécessaires pour que les étudiants francophones de l'Ontario puissent mener des carrières enrichissantes et répondre aux demandes du marché du travail » (Vachet, 2020, n. p.). Cette façon de positionner son gouvernement fera l'objet de quolibets chez certains acteurs, qui y verront une forme de révisionnisme. Le bilan conservateur avait fait l'objet de critiques lors du débat électoral en français de Radio-Canada (Bréniel, 2022) et de TFO en 2022. La ministre Mulroney avait alors affirmé : « Le gouvernement de Doug Ford a plus fait pour les francophones que les gouvernements libéraux ont fait en 15 ans » (Mouch-Essers, 2022, n. p.). La libérale Amanda Simard avait rétorqué : « Ça, c'est faux. Doug Ford a trahi les Franco-Ontariens. Vous êtes une machine à

propagande. Franchement » (*id.*). De son côté, la ministre Joly rappelle le rôle de la communauté dans ce conflit :

Si ça n'avait pas été du travail de tous les francophones à travers le pays, il n'y aurait pas eu ce projet-là! Ça a été difficile, il a fallu se battre et en faire un enjeu de la campagne électorale. C'est pour ça qu'aujourd'hui, on a le droit de se réjouir. [...] Présentement, l'Ontario a une attitude constructive, car ils sont devenus convaincus de l'importance de ce projet (Vachet, 2020, n. p.).

Même si le récit se clôt sur l'officialisation du financement de l'UOF, les différents acteurs continuent de vouloir convaincre le public de l'authenticité de leur discours. Tous les protagonistes veulent s'attribuer le beau rôle en donnant l'impression de contribuer à la solution et en répondant aux attentes de tous.

3 Les effets des performances sociales des acteurs engagés dans le conflit

Les nombreuses réactions spontanées qui ont suivi l'annonce du gouvernement provincial indiquant qu'il mettrait un frein au projet d'une université franco-ontarienne – tant celles des chefs de file de la communauté francophone que des citoyens – signalent l'émotion provoquée par ce qui est perçu par plusieurs comme une attaque contre la CFO, que celle-ci ait été sciemment planifiée ou qu'elle soit le fruit de l'ignorance quant à l'importance de ce projet. Cette décision a été, de fait, perçue comme un manque de reconnaissance de la communauté et a ainsi touché au sentiment identitaire de ses membres. Cette dimension permet d'ailleurs de mieux comprendre la lutte qui s'ensuivit, qui visait non seulement à rétablir le projet de l'UOF, mais à rétablir une relation entre le gouvernement provincial et la communauté francophone fondée sur sa reconnaissance. L'AFO se fera le chef de file de cette lutte en devenant la porte-parole du mécontentement populaire et en développant un cadre narratif dénonçant la décision du gouvernement, tout en inscrivant cette lutte dans la continuité historique de celle de Montfort, voire du Règlement 17. Dès l'annonce de la décision du gouvernement, une forme de résistance est envisagée; par exemple, un utilisateur de Twitter affirme qu'il faudra ressortir les épingles à chapeau, symbole de la résistance au Règlement 17, fortement ancrée dans la mémoire collective franco-ontarienne.

Il ne suffisait pas d'affirmer que le projet de l'UOF était important pour la CFO, il fallait le montrer à l'aide de diverses actions performatives. Ces dernières culminèrent le 1^{er} décembre 2018 avec de nombreuses manifestations qui attirèrent des foules considérables, dépassant en nombre le grand ralliement du 22 mars 1997 organisé par le mouvement SOS Montfort, créé tout juste un mois auparavant.

Outre le grand public, plusieurs groupes communautaires de même que des élus de l'Ontario, du Québec et du gouvernement fédéral exprimèrent leur appui au mouvement. Cet élan de solidarité témoigne de l'acceptation, à la fois par ces divers acteurs et par la population, des discours portant sur une crise qui n'est pas seulement celle d'une institution, mais de la CFO dans son ensemble, voire de la francophonie canadienne. On tente d'associer la décision du gouvernement Ford à d'autres mesures prises contre les intérêts de plusieurs communautés francophones ailleurs au pays. Par exemple, lors du témoignage qu'il a livré devant les membres du CPLO, le commissaire aux langues officielles du Canada Raymond Thériault (2018) s'est dit préoccupé de la situation linguistique au pays :

Parmi ces tristes exemples disséminés d'un océan à l'autre, notons l'annonce du changement du statut du Bureau de l'éducation française au sein du ministère de l'Éducation et de la Formation par le gouvernement du Manitoba, de même que la suppression toute récente de 11 postes de traducteurs à temps plein, le rejet par la Cour fédérale de la demande de la Fédération des francophones de la Colombie-Britannique, sans oublier l'incertitude entourant l'avenir de la dualité linguistique au Nouveau-Brunswick, à la suite des élections dans cette province (n. p.).

Par extension, ce discours rattache donc la crise linguistique vécue en Ontario aux rapports tendus entre francophones et anglophones au pays. S'adressant au CPLO, le commissaire aux langues officielles affirme encore : « Nous avons tous un rôle à jouer, nous devons tous nous demander ce que nous pouvons faire » (*id.*).

En prenant acte de l'importance historique du drame en cours, les membres du CPLO chercheront une solution satisfaisante pour l'ensemble des parties en insistant sur l'urgence de la situation. Par exemple, le député du Parti conservateur Alupa A. Clarke affirme que « le Comité permanent des langues officielles est un peu comme un phare, du moins je l'espère, pour les communautés de langue officielle en situation minoritaire partout au pays. Le but ultime de cette étude entreprise en urgence est de lancer une bouée de sauvetage » (cité par le CPLO, 2018^b, p. 7). En invitant des représentants

des gouvernements canadien et provincial, les membres du CPLO cherchaient à en apprendre plus sur les communications en cours entre les gouvernements canadien et ontarien afin de contribuer à les faciliter.

Le dénouement du drame social a été favorisé par la possibilité offerte au gouvernement Ford de maintenir de ses objectifs et son discours tout en ne compromettant pas le règlement du litige. À la différence de la lutte pour sauver l'hôpital Montfort, il n'a pas fallu recourir aux tribunaux pour sauver le projet de l'UOF. Cependant, on a pu voir l'avocat Ronald Caza intervenir lors du segment de l'émission *Tout le monde en parle* du 25 novembre 2018 consacré à l'UOF. Avocat représentant la partie qui poursuivait le gouvernement provincial pour sauver l'hôpital Montfort et qui a eu gain de cause, il a également comparu au CPLO. Sa seule présence évoquait la possibilité d'utiliser la voie des tribunaux si les parties ne parvenaient pas à une solution. Ainsi, tout en poursuivant leurs intérêts, les actions des acteurs concourent à régler la crise de manière à maintenir une apparence de cohérence symbolique au regard de leurs positions. La ministre des Langues officielles et, plus largement, le gouvernement canadien se présentent comme des alliés des communautés francophones. Le gouvernement provincial s'en sort avec une solution acceptable qui ne détonne pas avec ses autres actions et discours. Le succès des diverses initiatives de mobilisation menées par l'AFO, ses organismes régionaux et ses partenaires consolide son statut en tant que porte-parole de la CFO.

Mais le succès des diverses performances des acteurs en scène ne réside pas seulement dans le renversement de la décision du gouvernement provincial et dans le maintien du projet de l'UOF. Ce drame social a permis à la CFO de rétablir une relation fondée sur une meilleure reconnaissance de la part du gouvernement provincial. En outre, le mouvement de contestation a donné lieu à une effervescence collective à laquelle a pris part la jeunesse franco-ontarienne, puisque le projet de l'UOF – il importe de le rappeler – a été porté notamment par le RÉFO et la FESFO. Avec l'AFO, ces organismes jeunesse ont tenu des États généraux sur le postsecondaire en Ontario, qui se sont conclus en affirmant l'importance de créer une université *par et pour* les francophones. Comme en témoignent les manifestations des élèves de plusieurs écoles francophones dans la province avant le 1^{er} décembre 2018 et leur présence dans les médias socionumériques de même que lors des diverses manifestations qui se sont déroulées le 1^{er} décembre, le projet de l'UOF était cher à cette jeune génération (Pierroz, 2018^c, n. p.). Dans ce cas-ci, la victoire obtenue par la CFO tend à consolider dans l'imaginaire collectif

franco-ontarien la relation entre l'identité et les luttes collectives, par ailleurs déjà observée par Martel (2005) dans son étude de la lutte pour sauver Montfort :

L'idée de l'indispensable lutte, comme caractéristique de l'être franco-ontarien, est omniprésente dans les discours des dirigeants de S.O.S. Montfort et dans certains éditoriaux du Droit. L'évocation du Règlement 17 est destinée à rappeler aux Franco-Ontariens que leur combat pour la reconnaissance de leurs droits est à la fois ancien, mais aussi inséparable de leur épanouissement. La lutte est un trait valorisé, qui s'inscrit dans la continuité historique de la communauté (p. 86).

La CFO en ressort régénérée. Les moments d'effervescence collective contribuent à raffermir les liens de solidarité entre les membres d'une communauté, ainsi que le sentiment d'appartenance. Cette appartenance est d'ailleurs mise en relief, et ce, au-delà des différences de statuts, des divergences d'opinions, des inégalités et de la diversité que nous pouvons observer par ailleurs dans la communauté (Karakostaki, 2022). Dans ces moments, l'heure est à la solidarité, à l'unanimité des voix, au ralliement et à la célébration de cette appartenance. La créativité culturelle qui fut stimulée par cette effervescence a permis d'actualiser et de renouveler les références de la communauté en faisant désormais de l'UOF un symbole et un marqueur de l'histoire de la CFO. Cette effervescence culturelle permet enfin à la communauté imaginée de l'Ontario français d'intégrer de nouveaux moments historiques, dans des lieux et des pratiques qui viennent ancrer cet imaginaire communautaire dans une expérience collective. Au moment Montfort succède ainsi le moment UOF.

Conclusion

En ouvrant la perspective, la crise provoquée par l'annulation du financement de l'UOF et sa résolution sous la pression publique nous invitent à réfléchir aux rapports que les universités entretiennent avec leur environnement social. Le milieu de l'enseignement supérieur subit des transformations qui peuvent provoquer des crises qui appellent à une intervention publique, que l'on parle des enjeux relatifs à la liberté académique, des critères de sélection des titulaires de chaires de recherche ou de postes de professeurs, de la diminution progressive du nombre de professeurs et l'emploi toujours plus massif de chargés d'enseignement temporaire (Séguin *et al.*, 2022), de l'ubérisation rampante de l'université (Hall, 2016; Kezar *et al.*, 2019), de la

privatisation des universités ou de l'adoption d'une gestion de type néolibéral des universités publiques, qui sont par définition à but non lucratif (Levin, 2017).

Très souvent, cependant, les crises concernant l'institution universitaire restent dans l'enceinte universitaire et n'en sortent pas. Les médias socionumériques et traditionnels en parlent peu et les universitaires doivent gérer la sortie de crise seuls, dans un face-à-face direct avec les autorités gestionnaires ou politiques, très souvent sans l'appui de la société civile. Or, certaines de ces crises internes sont importantes, non seulement pour l'avenir de l'université, mais aussi pour celui d'une communauté. Les enjeux universitaires débattus sur la place publique sont-ils représentatifs de ceux débattus au sein des instances institutionnelles des universités?

La question qu'on peut se poser est donc simple – Quels sont les facteurs qui transforment une crise universitaire interne en une question sociétale? –, mais y répondre est complexe et suscite de nouvelles questions : S'agit-il seulement d'une prise en charge à un moment donné par les médias? S'agit-il plutôt d'une veille exercée par certains leaders extérieurs à l'université, mais très attentifs à celle-ci, qui lancent l'alerte, notamment par un usage intensif des réseaux socionumériques, au sujet de l'importance d'un événement intra-universitaire? La médiatisation de l'avenir subitement très incertain de l'UOF correspondrait bien à cette hypothèse. Mais d'autres hypothèses explicatives pourraient encore être avancées. Ainsi, certains leaders « multipositionnels » (Boltanski, 1973), c'est-à-dire insérés dans plusieurs champs à la fois – universitaire, civil, politique et médiatique – pourraient jouer le rôle de passeurs d'un champ à l'autre et ainsi contribuer à la montée en puissance d'une question initialement interne à l'université. Dyane Adam, ancienne commissaire aux langues officielles et présidente du CG de l'université peut être considérée, dans la saga sur la survie de l'UOF, justement comme une leader « multipositionnelle ».

Il serait pertinent de poursuivre les études sur la discussion publique autour des différents enjeux universitaires. Cette discussion contribue, en partie, à construire la perception qu'a une population de son université. Si l'universel est au cœur du particulier, comme dit la phrase attribuée à Goethe, l'université est pour sa part toujours bien au cœur de la société.

Références

- Alexander, J. C. (2003). *The Meanings of Social Life. A Cultural Sociology*. Oxford University Press.
- Alexander, J. C. (2004). Cultural pragmatics: Social performance between ritual and strategy. *Sociological Theory*, 22(4), 527-573. [\[consulter\]](#)
- Alexander, J. C. (2011). *Performance and Power*. Polity Press.
- Alexander, J. C. (2017). *The Drama of Social Life*. Polity Press.
- Alexander, J., Giesen, B., et Mast, J. (dir.). (2006). *Social Performance. Symbolic Action, Cultural Pragmatics, and Ritual*. Cambridge University Press.
- Bado (1998, 30 juillet). [Caricature de Gisèle Lalonde montant aux barricades pour défendrer l'hôpital Montfort], *Le Droit*, p. 14. [\[consulter\]](#)
- Bergeras, Y. (2022). Théâtre Tremplin : le vers est dans le fruit de la résistance franco-ontarienne. *Le Droit*, 14 juin. [\[consulter\]](#)
- Bergeron, F. (2018). Le gouvernement Ford s'engage envers l'Université de l'Ontario français. *L'Express*, 23 juillet. [\[consulter\]](#)
- Bock, M. et Dorais, F.-O. (2016). Quelle université pour quelle société? Le débat intellectuel sur la question universitaire en Ontario français depuis les années 1960. *Revue du Nouvel-Ontario*, (41), 121-195. [\[consulter\]](#)
- Boltanski, L. (1973). L'espace positionnel. Multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe. *Revue française de Sociologie*, 14(1), 3-26. [\[consulter\]](#)
- Boudreau de Nepean, N. (2018). Le cri du cœur des Franco-Ontariens. *Le Droit*, 11 décembre. [\[consulter\]](#)
- Bréniel, P. (2022). Débat en français : l'éducation et le commissariat retiennent l'attention. Radio-Canada, *Info*, 17 mai. [\[consulter\]](#)
- Buzzetti, H. (2018). Doug Ford, le Donald Trump du Nord. *Le Devoir*, 13 mars. [\[consulter\]](#)
- CPLQ [Comité permanent des langues officielles du Canada] (2018^a, 4 décembre). *Témoignages. Le mardi 4 décembre 2018. LANG, n° 124, 1^{re} Session, 42^e Législature*. Chambre des communes / House of Commons Canada. [\[consulter\]](#)
- CPLQ (2018^b, 11 décembre). *Témoignages. Le mardi 4 décembre 2018. LANG, n° 126, 1^{re} Session, 42^e Législature*. Chambre des communes / House of Commons Canada. [\[consulter\]](#)
- Czerwinski, N. (2020, 29 janvier). L'Ontario aura bien son université francophone. *L'Express*, 29 janvier. [\[consulter\]](#)
- Dupuis, S. (2021). Établissements bilingues et gouvernance francophone : espoirs et déroutte du projet universitaire des Franco-Ontariens (1945-2008). *Enjeux et société*, 8(2), 47-77. [\[consulter\]](#)
- Eyerman, R. (2006). Performing opposition or, how social movements move. Dans J. Alexander, B. Giesen, et J. Mast (dir.), *Social Performance. Symbolic Action, Cultural Pragmatics, and Ritual* (p. 193-217). Cambridge University Press.
- Fortin-Gauthier, É. (2018^a). Plusieurs anglophones vont lutter avec les Franco-Ontariens. *ONfr+*, 19 novembre. [\[consulter\]](#)
- Fortin-Gauthier, É. (2018^b). Ouverture de Caroline Mulroney. *Le Droit*, 19 décembre. [\[consulter\]](#)

- Gervais, G. (1994). Le Canada-Français : un phare illuminé sur mille citadelles. *Franco-phonies d'Amérique*, (4), 157-169.
- Giguère, U. (2018). L'Ontario perd son université francophone. *La Presse*, 15 novembre. [\[consulter\]](#)
- Gibbons, R. (2018). Ford government's decision to axe French language commissioner may prove costly. *Toronto Sun*, 19 novembre. [\[consulter\]](#)
- Goffman, E. (1973 [1959]). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974 [1967]). *Les rites d'interaction*. Éditions de Minuit.
- Gratton, D. (2018). Noyer sa peine. *Le Droit*, 26 novembre. [\[consulter\]](#)
- Hall, G. (2016). *The Uberification of the University*. University of Minnesota Press.
- Improtéine (2022). À propos de nous. [Site Web du groupe]. [\[consulter\]](#)
- Joly, M. (2019) [Gazouilli publié à l'occasion de l'entente intervenue entre les gouvernements canadien et ontarien au sujet du financement de l'UOF]. *Twitter*, 7 septembre. [\[consulter\]](#)
- Jury, P. (2018). La vraie cible, c'est Doug Ford. *Le Droit*, 19 novembre. [\[consulter\]](#)
- Karakostaki, C. (2022). L'effervescence revisitée. *SociologieS*, 22 février. [\[consulter\]](#)
- Kezar, A., DePaola, T. et Scott, D. T. (2019). *The Gig Academy. Mapping Labor in the Neoliberal University*. Johns Hopkins University Press.
- Lacelle, A. (dir.) (2019). *Poèmes de la résistance*. Prise de parole.
- Levin, J. S. (2017). *Community Colleges and New Universities Under Neoliberal Pressures*. Palgrave MacMillan.
- Lord, F.-R. (2021). Université de l'Ontario français. Lorsqu'une vague médiatique soulève un enjeu de société. *Enjeux et société*, 8(2), 78-104. [\[consulter\]](#)
- Lord, F.-R., Raynauld, V., Lalancette, M. et Luckerhoff, J. (2022). #LaRésistance franco-ontarienne : le rôle des médias socionumériques. *Enjeux et société*, 9(2), 277-300. [\[consulter\]](#)
- Marquis, M. (2018). Francophones : Ottawa critique les compressions de Ford. *La Presse*, 16 novembre. [\[consulter\]](#)
- Martel, M. (2005). Usage du passé et mémoire collective franco-ontarienne : le souvenir du Règlement 17 dans la bataille pour sauver l'hôpital Montfort. *Mens*, 6(1), 69-94. [\[consulter\]](#)
- Millette, J.-S. (2019). Université de l'Ontario français : l'entente est signée. *Le Soleil*, 7 septembre. [\[consulter\]](#)
- Mouch-Essers, L. (2022). Mulroney attaquée de tous les côtés lors du débat en français. *ONfr+*, 18 mai. [\[consulter\]](#)
- Mulroney, C. (2019). [Gazouilli publié à l'occasion de l'entente intervenue entre les gouvernements canadien et ontarien au sujet du financement de l'UOF]. *Twitter*, 7 septembre. [\[consulter\]](#)
- Orfali, P. (2018). La résistance gagne les écoles. *TVA Nouvelles*, 28 novembre. [\[consulter\]](#)
- Pascal (2018). [Caricature d'Armanda Simard en Jeanne d'Arc]. *Le Devoir*, 30 novembre, p. A8. [\[consulter\]](#)
- Pelletier, É. (2018). « L'héroïne » franco-ontarienne fait son bilan. *Le Droit*, 28 décembre. [\[consulter\]](#)

- Pépin, F. (2018). La contribution d'un illustrateur au cœur du combat. Radio-Canada, *Info*, 25 novembre. [\[consulter\]](#)
- Pierroz, S. (2018^a). François Boileau, à cœur ouvert dans la tempête. *Onfr+*, 24 novembre. [\[consulter\]](#)
- Pierroz, S. (2018^b). Crise linguistique : comment les institutions ont formé les résistants. *Onfr+*, 24 novembre. [\[consulter\]](#)
- Pierroz, S. (2018^c). Des centaines d'élèves francophones dans les rues contre Ford. *Onfr+*, 27 novembre. [\[consulter\]](#)
- Presse Canadienne, La (2018). Ontario français : « Nous sommes, nous serons! ». *Acadie Nouvelle*, 2 décembre. [\[consulter\]](#)
- Radio-Canada (2018). Énoncé économique : levée de boucliers des francophones sur les réseaux sociaux. Radio-Canada, *Info*, 15 novembre. [\[consulter\]](#)
- Robitaille, É. (2018). *Des mitaines aux couleurs franco-ontariennes* [épisode de balado]. *Ça parle au Nord*, 13 décembre. [\[consulter\]](#)
- Rochon, M. (2018). La colère gronde, la résistance s'organise. *Boréal*, 6 décembre. [\[consulter\]](#)
- Séguin, M., Guay, F., Boucher, M.-P., Lewis, D. et Héon-Morissette, B. (2022). *Les enseignantes et enseignants contractuels dans l'université du XXI^e siècle*. Acfas. [\[consulter\]](#)
- Syndicat des employées et employés nationaux (2018). Une attaque contre les Franco-Ontariens est une attaque contre tous les francophones au pays. SEN, *Salle des médias du SEN*, 26 novembre. [\[consulter\]](#)
- Théberge, R. (2018). Notes pour une comparution devant le Comité permanent des langues officielles de la Chambre des communes. L'état actuel de la francophonie canadienne. Commissariat aux langues officielles, *Salle des nouvelles*, 6 décembre. [\[consulter\]](#)
- Vachet, B. (2018^a). La plus importante manifestation de l'histoire de l'Ontario français. *ONfr+*, 1^{er} décembre. [\[consulter\]](#)
- Vachet, B. (2018^b). Le « jeudi noir » de l'Ontario français. *Onfr+*, 15 novembre. [\[consulter\]](#)
- Vachet, B. (2020). Dernier feu vert pour l'Université de l'Ontario français. *Onfr+*, 22 janvier. [\[consulter\]](#)
- Vachon, P. (2022^a). Avalanche de réactions à la suite du décès de Gisèle Lalonde. *Onfr+*, 27 juillet. [\[consulter\]](#)
- Vachon, P. (2022^b, 28 juillet). Gisèle Lalonde racontée par ceux qui l'ont côtoyée : « C'est notre Jeanne d'Arc ». *Onfr+*, 28 juillet. [\[consulter\]](#)

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 substitut 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 prenantes 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.

Chercheur à l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, **Éric Forgues** a obtenu son doctorat en sociologie à l'Université de Montréal. Sa thèse portait sur le rôle de l'État dans le développement économique des francophones au Québec. Depuis 1998, il mène des recherches à l'Université de Moncton sur le développement communautaire, la santé et le bien-être, le développement régional et durable. Il a enseigné à l'Université de Moncton en sociologie et en études environnementales. Il a également été agent d'innovation au Bureau de soutien à l'innovation de l'Université de Moncton.

Professeur et chercheur belge de renom, **Yves Winkin** a marqué les études en communication sociale, notamment en contribuant à la création du baccalauréat en communication sociale de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui célèbre cette année ses 25 ans. Spécialiste des théories de la communication, il a introduit dans le monde francophone des courants clés des sciences humaines et sociales américaines, posant ainsi les bases de l'anthropologie de la communication. Au fil d'une carrière prestigieuse, il a enseigné à l'Université de Liège, à l'École normale supérieure de Lyon et au Conservatoire national des arts et métiers (Paris). Ancien directeur du Musée des arts et métiers (2015-2019), il reste actif par ses publications et collaborations internationales.

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.



L'UNIVERSITÉ AU QUÉBEC

Enjeux et défis

Cet ouvrage, qui inaugure à la fois Les Publications du LIRES et leur collection « Regards sur l'université », brosse un portrait actuel de l'ensemble des composantes de l'institution universitaire québécoise et met en relief les nouveaux environnements, des voies d'action et les défis contemporains.

En effet, l'enseignement supérieur est marqué par une multitude de transformations propulsées par les besoins d'apprenant(e)s, de plus en plus diversifiés, les migrations, l'évolution des technologies, de nouveaux modes de gouvernance et des dynamiques de concurrence internationale.

Ce premier livre du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (LIRES) s'appuie sur les expertises variées et complémentaires d'un grand nombre de chercheurs afin de proposer une analyse fine de l'institution universitaire. Il constitue l'amorce d'une nouvelle collection qui, nous l'espérons, alimentera les réflexions et, surtout, l'action en enseignement supérieur.

Il s'agit d'imaginer un futur dans lequel l'université préserve son caractère distinct, demeure l'héritière de l'une des plus longues traditions de l'histoire, mais sait renouveler sa pertinence dans un environnement qui l'a placé à l'avant-plan de la société et de l'économie du savoir, mais ce faisant, en a aussi fait une cible pour les populismes qui se méfient des institutions.

Ont collaboré à cet ouvrage : Gustavo Adolfo Angulo Mendoza, Abdoulaye Anne, Alexandre Beaurpré-Lavallée, Olivier Bégin-Caouette, Sébastien Béland, Eya Benhassine, Jean Bernatchez, Ashley Byrne, Virginie Cimon, Maxime Collet, Isabelle Creusot, Luc Dancause, Annie Desjardins, Éric Forgues, Serge Gérin-Lajoie, François Guillemette, Marie-Hélène Hébert, Lucie Héon, Marc L. Johnson, Glen A. Jones, Silvia Mirlene Nakano Koga, Nicole Lacasse, Stéphanie Lafortune, Vincent Larivière, Camille Larouche, Catherine Larouche, Marie-France Laurin, Olivier Lemieux, François-René Lord, Jason Luckerhoff, Marie-Odile Magnan, Émanuelle Maltais, Martin Maltais, Sylvain Marois, Fabiola Melo Araneda, Florent Michelot, Pierre Michaud, Christine Musselin, Cathia Papi, Didier Paquelin, Christelle Pelbois, Patrick Plante, Rémi Quirion, Amanda Riddles, Justine-Anne Rowell, Max Roy, Denis Savard, Amy Scott Metcalfe, Roberta Soares, Marianne St-Onge, Sylvain St Onge, Grace L. Karram Stephenson, Dominic Thériault, Michel Umbriaco, Marjorie Vidal, Victoria Volkanova, Yves Winkin, Emile Salomon Zambo Assembe