

Les enjeux de l'enseignement pour les professeurs d'université au Québec

Teaching issues for university professors in Quebec

Frédéric Deschenaux



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7968>

DOI : [10.4000/ree.7968](https://doi.org/10.4000/ree.7968)

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Frédéric Deschenaux, « Les enjeux de l'enseignement pour les professeurs d'université au Québec », *Recherches en éducation* [En ligne], 17 | 2013, mis en ligne le 01 octobre 2013, consulté le 22 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7968> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7968>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les enjeux de l'enseignement pour les professeurs d'université au Québec

Frédéric Deschenaux¹

Résumé

Au Québec, la tâche des professeurs d'université doit se partager entre trois principales composantes que sont l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité. Or, toutes ces tâches ne sont pas d'égale valeur aux yeux des professeurs dans un contexte où la recherche est très valorisée. Alors que l'enseignement constitue une source tangible de satisfaction au travail pour plusieurs professeurs, des travaux montrent que dans les conditions actuelles, l'enseignement universitaire génère des situations stressantes qui affectent la santé psychologique du corps professoral jusqu'à conduire certains professeurs à l'épuisement professionnel. L'analyse qualitative des données d'une question ouverte (768 réponses recueillies par un sondage en ligne) permet de dégager trois enjeux préoccupants pour les professeurs à propos de l'enseignement universitaire : le déséquilibre entre les tâches, les menaces à la qualité de l'enseignement et le rapport au savoir des étudiants. Ces éléments conduisent à remettre en question « l'idée d'université » préconisée par les professeurs québécois de même que la transmission des savoirs à l'université.

Au Québec, la tâche des professeurs d'université doit se partager entre trois principales composantes que sont l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité. En théorie, ces composantes de la tâche sont tout aussi importantes les unes que les autres. L'enseignement constitue le lieu d'exercice privilégié du lien entre les professeurs et les étudiants. La recherche permet le développement de nouvelles idées ou de nouvelles théories avec pour visée principale l'avancement des connaissances dans les divers domaines. Le dernier volet de la tâche est plutôt hétéroclite, car il inclut autant les implications au sein des jurys d'évaluation d'articles, de subventions ou de bourses (l'évaluation par les pairs), que les implications au sein de diverses instances décisionnelles ou consultatives de l'institution.

La problématique de cette recherche montre pourtant que toutes ces tâches ne sont pas d'égale valeur aux yeux des professeurs et des administrations universitaires. La recherche étant souvent priorisée et valorisée, alors que l'enseignement est au fondement de l'institution universitaire depuis sa fondation au Moyen-Âge. Les travaux de Bernatchez (2009) exposent comment les politiques de la recherche universitaire au Québec, au cours de la période qui s'amorce vers 1990, sont devenues plus efficaces que celles des périodes précédentes. Le « pouvoir de l'argent » contribue à leur efficacité : personne n'est insensible à l'idée de recevoir plus d'argent pour soutenir ses travaux, ce qui justifie certains compromis. Polster (2002) met en relief l'effet structurant de programmes comme ceux de la Fondation canadienne pour l'innovation et des Chaires de recherche du Canada. Ces programmes commandent l'élaboration d'un plan institutionnel de développement de la recherche, en privilégiant un certain nombre de créneaux et de pôles d'excellence. L'adoption de ces plans se généralise dans les universités canadiennes lors des années 1990. Les années 2000 consacrent l'obligation de les produire. La recherche devient donc un vecteur majeur et incontournable de la mission et du financement des universités.

¹ Professeur régulier en sociologie de l'éducation, Université du Québec à Rimouski (Canada).

1. La problématique

L'institution universitaire est l'objet de plusieurs analyses qui relatent les changements qu'a connus cette institution séculaire. Notamment, on observe une grande valorisation de la recherche au détriment de l'enseignement au Québec, mais également dans d'autres contextes nationaux.

■ **La valorisation de la recherche au détriment de l'enseignement**

En provenance de divers pays, plusieurs études font état de questionnements à l'égard de la tâche professorale dans un contexte social changeant autour de l'institution universitaire. Les années récentes ont donné lieu à des débats sur les finalités, notamment en regard du marché du travail. Certains voudraient voir l'université se rapprocher davantage des besoins des milieux professionnels alors que d'autres « *voient plutôt dans l'université une instance qui sache garder une salutaire et critique distance par rapport au marché et aux lieux de pouvoir [...]* » (Corbo, 2001, p.7).

Force est de constater que le rapprochement avec le marché de l'emploi est l'avenue qui domine, faisant en sorte que l'on observe une grande valorisation de la recherche. Pourquoi ? Parce qu'à certains égards, la recherche sert d'arme afin de se positionner dans une économie mondialisée qui mise sur l'innovation (Hébert, 2001). Conséquemment, les valeurs véhiculées dans le monde universitaire s'en trouvent transformées. Désormais, « *le rendement et la compétition sont au cœur de ce nouveau conflit qui divise les professeurs et les facultés sur la base de leur productivité* » (Bernatchez, 2008, p.4).

Ce faisant, la composante recherche de la tâche professorale est devenue très valorisée. Dans ce contexte, l'université aurait « *mal à l'enseignement* » (Lucier, 2006, p.67). Cette crise de l'enseignement est une conséquence de ce que Langevin, Grandtner et Ménard (2008) appellent la suprématie de la recherche. « *La recherche apporte prestige et visibilité, alors que l'enseignement est rarement reconnu publiquement* » (p.648). Ainsi, les professeurs chercheraient à se dégager de la composante enseignement, afin de pouvoir consacrer plus de temps à leurs travaux de recherche : « *Tout se passe comme si l'enseignement était toujours le premier à devoir céder la place* » (Lucier, 2006, p.73).

Cette tendance à la valorisation de la recherche, relatée jusqu'ici dans des écrits québécois, se vérifie également dans d'autres contextes nationaux.

■ **Une tendance internationale**

Après une revue des écrits scientifiques, il est possible d'affirmer que la valorisation de la recherche dans la tâche professorale s'observe dans de nombreux pays.

En ce qui concerne la situation aux États-Unis, les travaux de Musselin (2005), de même que ceux d'Edgerton (1993), montrent que les professeurs qui obtiennent une subvention de recherche importante ont souvent tendance à aller négocier un allègement de la tâche d'enseignement auprès de leur doyen ou de leur directeur de département.

Dans une perspective comparative entre la France, les États-Unis et l'Allemagne, Musselin (2005) arrive à cette conclusion : « *Si la qualité de la recherche peut être pondérée par d'autres considérations, elle est toujours un facteur, quel que soit le département étudié* » (p.153). Aussi, « *Contrairement à la recherche et à la personnalité, l'enseignement fait l'objet d'une attention plus variable* » (p.168).

De plus, Musselin (2007), se centrant sur le discours des professeurs, peut aborder la construction du « plan de carrière » des professeurs en décrivant, pour certains, des intentions stratégiques manifestes. L'auteur mentionne que les jeunes professeurs qui veulent voir progresser leur carrière rapidement, qu'elle désigne comme étant « *ambitieux* » (p.39), ont

avantage à se concentrer sur la recherche, au détriment de l'enseignement. Comme si un changement de mentalité s'était opéré, Tang et Chamberlain (2003) montrent qu'aux États-Unis, les professeurs comptant plus de vingt ans d'expérience sont ceux qui valorisent davantage l'enseignement. On peut penser qu'ils ont eu moins de pression liée à la recherche comme condition de progression de leur carrière, tout en ayant connu une époque où l'enseignement était plus considéré. Au Québec, Dyke et Deschenaux (2008) arrivent à la même conclusion.

En Australie, Moses (1990) remarque que l'enseignement et la recherche s'amalgament différemment selon les disciplines. Toutefois, l'auteur note que c'est la recherche qui est essentiellement prise en considération dans les indices de « *productivité* » des universités.

En Finlande, Elen, Lindblom-Ylänne et Clément (2007) arrivent aussi à la conclusion de la survalorisation de la recherche au détriment de l'enseignement, en étudiant particulièrement ce phénomène dans les universités dites « de recherche ». Ce qui fait dire aux auteurs que ces universités, même si elles se disent centrées sur la recherche, ne sont peut-être pas si différentes des autres en ce qui a trait à la relation enseignement et recherche.

En Angleterre, les travaux de Parker (2008) montrent que la recherche et l'enseignement tendent de plus en plus à être considérés également dans les critères de promotion. Toutefois, si cet équilibre tient bon pour les premières années de la carrière professorale, il tient moins bien la route pour l'obtention de la promotion et des titres plus prestigieux où la recherche pèse plus lourd dans la balance.

Au Québec, l'étude de Lehoux, Picard et Roy (2004) a fourni une autre illustration du phénomène de survalorisation de la recherche dans la tâche professorale en donnant la parole aux directeurs de département responsables de l'embauche des nouveaux professeurs. Alors que l'enseignement et la recherche font partie intégrante de la tâche professorale, cette étude dévoile que, parmi les exigences requises à l'embauche, la publication d'articles dans des revues savantes, l'expertise dans un champ précis de la recherche, la capacité à obtenir un financement externe de recherche et la supervision d'étudiants aux cycles supérieurs sont davantage considérées que l'enseignement aux trois cycles universitaires.

En somme, il semble que l'on puisse donner raison à Lucier (2006) lorsqu'il écrit qu'« *enseigner, c'est accepter de devoir être à son meilleur pour pouvoir donner un bon enseignement, sans que cela soit vraiment pris en compte pour la progression dans la carrière* » (p.76).

■ **L'objectif de la recherche**

L'enseignement et la recherche sont les deux missions essentielles de l'université québécoise. Pourtant, la recherche y est très valorisée, bien souvent au détriment de l'enseignement. Freitag (1998, p.52) mentionne que les professeurs doivent « *tous faire de la recherche sous peine de n'être que des enseignants qui n'auraient rien à enseigner sinon les résultats de la recherche faite par d'autres* ».

Côté et Allahar (2010) tracent un portrait relativement sombre des maux qui affligent le système universitaire canadien. Ils font notamment état de la dérive entrepreneuriale, du désengagement étudiant et du clientélisme, qui provoquent une baisse généralisée des exigences et la surnotation. En préface de l'édition traduite en français, Michel Seymour montre avec acuité les différences entre le système universitaire canadien et son équivalent québécois, notamment en raison de l'existence du réseau collégial n'ayant pas son équivalent dans le reste du Canada. Plusieurs éléments abordés dans l'étude montrent cependant d'inquiétantes similitudes, révélant la pertinence de s'y attarder également au Québec.

Alors que la relation avec les étudiants est une source tangible de satisfaction au travail pour plusieurs professeurs (Dyke & Deschenaux, 2008), il s'avère que l'enseignement universitaire dans les conditions actuelles affecte la santé psychologique du corps professoral en générant

diverses situations anxiogènes et stressantes conduisant parfois jusqu'à l'épuisement professionnel (Leclerc & Bourassa, 2011).

Dans ce contexte où la recherche est très valorisée, il semble très pertinent de décrire les enjeux identifiés par le corps professoral relativement à leur tâche d'enseignement.

2. Les idées d'université

Depuis sa création, l'université (ou le champ universitaire) est un lieu de tensions entre différents intérêts qui s'affrontent pour définir cette institution, pour qualifier les différentes idées d'université. Pour Corbo (2001), une idée d'université, c'est une « *conception générale ou philosophique que l'on se fait de cette institution, la vision que l'on a de la nature et du rôle de l'université, de ses finalités* » (p.13).

L'article de Gingras (2003) propose une excellente synthèse des idées d'université. On y apprend qu'un des points de tension séculaire de définition de l'université concerne justement le lien entre l'enseignement et la recherche, qui laisse entrevoir deux principales idées d'université. D'un côté se trouvent ceux qui estiment que les deux fonctions doivent être séparées, à la manière de Condorcet (1791) ou Newman (1852). De l'autre côté, certains acteurs, s'inspirant de penseurs comme Humboldt (1809), estiment que la recherche et l'enseignement sont liés, s'enrichissant mutuellement.

Au Québec, les professeurs disposent d'une certaine marge de manœuvre quant à la répartition du temps qu'ils consacrent à l'enseignement et à la recherche dans leur tâche. Les conventions collectives balisent cette répartition en obligeant les professeurs à enseigner, faire de la recherche et rendre des services à la collectivité interne ou externe à l'institution. Toutefois, c'est le professeur qui ultimement décide des activités qu'il priorise. Cette liberté est plus contrainte chez les nouveaux professeurs qui doivent à la fois s'établir en recherche tout en préparant des nouveaux cours. Malgré tout, la liberté académique, bien que perçue comme menacée par les professeurs (Deschenaux, 2010), marque le monde universitaire. C'est pourquoi les choix qui sont alors faits par les professeurs dans la priorisation des composantes de leur tâche révèlent, en creux, leur conception de l'université, puisqu'ils sont les principaux – mais non les seuls – acteurs du champ, étant ceux qui *font* l'université (Bourgeault, 2003).

3. La méthodologie

D'entrée de jeu, il semble nécessaire d'éclaircir notre posture épistémologique puisque nous faisons partie du champ universitaire analysé dans ce texte. Citons ce long passage d'*Homo academicus* de Pierre Bourdieu (1984, p.11) sur la nécessaire distanciation critique avec l'objet : « *En prenant pour objet un monde social dans lequel on est pris, on s'oblige à rencontrer, sous une forme que l'on peut dire dramatisée, un certain nombre de problèmes épistémologiques fondamentaux, tous liés à la question de la différence entre la connaissance pratique et la connaissance savante, et notamment la difficulté particulière de la rupture avec l'expérience indigène et de la restitution de la connaissance obtenue au prix de cette rupture. On sait l'obstacle à la connaissance scientifique que représentent tant l'excès de proximité que l'excès de distance et la difficulté d'instaurer cette relation de proximité rompue et restaurée qui, au prix d'un long travail sur l'objet mais aussi sur le sujet de la recherche, permet d'intégrer tout ce que l'on ne peut savoir que si l'on en est et tout ce que ne peut ou ne veut pas savoir parce qu'on en est* ».

C'est donc avec cette prudence qu'à l'automne 2007, les membres du comité de recherche sur le corps professoral de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU) ont élaboré le questionnaire de l'enquête visant à décrire la situation d'emploi du corps

professoral universitaire et à mieux connaître la satisfaction au travail dans l'ensemble des universités au Québec. Pour réaliser l'enquête quantitative, la méthode du sondage en ligne a été retenue.

Le questionnaire comportait près de soixante questions réparties en huit sections, abordant, entre autres, les différents volets de la tâche, la collégialité et la conciliation travail-famille. Le questionnaire comptait quelques questions ouvertes, à traiter de manière qualitative. C'est donc une partie de ce matériel qualitatif qui a été retenu pour cet article

■ **Echantillonnage**

Un échantillon de la population totale des professeurs d'université a été constitué. Deux critères ont été retenus pour l'échantillonnage : la taille de l'institution et le genre des professeurs. Pour échantillonner selon la taille de l'institution, nous avons divisé les établissements en deux groupes en nous appuyant sur les données de la CREPUQ (2007) pour connaître le nombre de professeurs. Le premier groupe comptait les universités de grande taille, ayant plus de 900 professeurs (Université Laval, Université Concordia, Université McGill, Université de Montréal, Université de Sherbrooke et Université du Québec à Montréal). Les autres universités, considérées de petite taille, faisaient partie du second groupe. Pour ce second groupe, une invitation a été envoyée à tous les professeurs sur nos listes.

L'échantillonnage selon le genre ne concernait finalement que les universités de grande taille. Ainsi, nous avons sélectionné un homme sur trois et une femme sur deux, de manière à assurer une représentativité suffisante des femmes et par conséquent, des secteurs disciplinaires. Au final, le fichier d'adresses électroniques comptait 4711 adresses.

L'enquête a été lancée le 21 mars 2008. La première phase s'est terminée le 4 avril 2008. Compte tenu du faible taux de réponse initial après deux courriels de relance (le 28 mars et le 2 avril), nous avons effectué une seconde vague d'enquête dans la semaine du 19 mai. L'enquête s'est officiellement terminée le 29 mai 2008 après un ultime rappel le 22 mai 2008. Le 2 juin 2008, nous avons reçu 1328 réponses sur les 4711 adresses, pour un taux de réponse de 28,2%.

■ **Analyses qualitatives réalisées**

Cette vaste collecte de données quantitatives a permis de décrire avec acuité plusieurs dimensions constitutives de la tâche professorale et de dresser un portrait de satisfaction au travail des professeurs. Or, nous avons la chance d'interroger un très grand nombre de professeurs par le truchement d'une question ouverte et c'est de cette portion de la recherche dont il sera ici question. Sans nier la pertinence des données quantitatives et ce qu'elles peuvent procurer à la compréhension du phénomène, c'est le volet qualitatif de la recherche qui est ici valorisé. Cette posture est particulière puisque les réponses données peuvent être considérées comme un simple amalgame d'opinions, sorte de sens commun duquel le chercheur doit habituellement se distancer. Hamel (2010) rappelle la posture de Bourdieu dans *La misère du monde*, qui affirme que « le sens commun, loin d'être faux d'emblée, se révèle au contraire une connaissance pratique, celle des individus qui leur permet de rendre raison du monde social [...]. La connaissance théorique, quant à elle, veut l'expliquer sous le mode des « relations objectives dans lesquelles s'insèrent les individus » (p.90-91). Les réponses des professeurs interrogés constituent à la fois une connaissance pratique et théorique puisque ces derniers sont producteurs de savoirs théoriques dans leurs champs respectifs, aux premières loges de la connaissance pratique de leur réalité. Au sein du monde universitaire, ces propos peuvent prendre l'allure de sens commun, parce que largement connus et partagés par les acteurs qui vivent la réalité de l'enseignement universitaire au quotidien, mais cette analyse qualitative vise à transformer ce sens commun en connaissance théorique.

Ainsi, la dernière question du questionnaire demandait aux participants d'identifier quels sont les principaux enjeux auxquels l'université est confrontée. Sur les 1328 répondants, 1131 (85,2%)

ont inscrit une réponse à cette question. Aux fins de cet article, seules les réponses qui traitaient de l'enseignement ont été retenues (768 réponses pour 68% de l'ensemble des extraits). Ces réponses, dont la taille varie d'un paragraphe à deux pages de texte, ont été importées dans le logiciel *QSR Nvivo 9*. Nous avons alors procédé à une analyse thématique (Paillé & Muchielli, 2008) permettant de diviser le corpus selon des thèmes. Une première codification inductive a été pratiquée, pour ensuite raffiner l'arbre thématique. Au final, les trois thèmes présentés dans cet article permettent de décrire de manière générale la grande majorité des extraits recensés qui se rapportent à l'enseignement. L'analyse des données a pris fin lorsque nous avons atteint la saturation empirique sur les thèmes abordés dans l'article. Nous avons en effet constaté que, pour chacun d'eux, l'ajout de nouveaux extraits ne permettait pas d'y ajouter du sens.

4. Les résultats de la recherche

Il est possible de regrouper les enjeux préoccupant les professeurs à propos de l'enseignement universitaire en trois catégories : le déséquilibre entre les tâches, les menaces à la qualité de l'enseignement et le rapport au savoir des étudiants. Chaque fois qu'un extrait est cité, on retrouve le genre, le secteur d'activité et l'âge du répondant.

■ **Le déséquilibre entre les tâches**

Un des enjeux qui préoccupe le plus les professeurs qui ont répondu au questionnaire est le déséquilibre de plus en plus marqué entre les différentes composantes de la tâche professorale, en particulier induit par une forte valorisation de la recherche.

Un professeur d'expérience, à l'instar de plusieurs de ses collègues, mentionne un glissement dans les critères d'embauche, de l'enseignement à la faveur de la recherche : « *Jadis on engageait surtout des gens capables de bien enseigner, de nos jours on donne plus d'importance aux chercheurs, mais on doit toujours valoriser la composante enseignement* » (professeur en sciences pures, 61 ans).

Un autre expérimenté parle d'une valorisation implicite de la recherche provoquée par des contraintes externes aux professeurs qui ont eu pour effet d'ériger la recherche comme modèle hégémonique : « *Des pressions exercées par les organismes subventionnaires de la recherche vers un mode unique qui est devenu implicitement le mode dominant et le seul qui est valorisé par les universités elles-mêmes. Tout ça a aussi à voir avec le sous-financement chronique de l'éducation supérieure au Québec* » (professeur dans le domaine paramédical, 57 ans).

D'autres déplorent la pression ressentie en particulier par les jeunes professeurs afin qu'ils fassent des demandes de subvention, dans un contexte de compétitivité accrue au sein des organismes : « *La pression de l'administration universitaire pour que le corps professoral aille chercher une part de plus en plus grande de fonds de subvention, combinée [...] à une diminution relative des fonds de recherche, ont [...] pour effet d'augmenter la charge effective de travail, puisqu'il faut passer toujours plus de temps à préparer des concours de subvention dont les taux d'acceptation sont de plus en plus faibles. Cela est d'autant plus contraignant que cette surcharge est presque entièrement transférée au corps professoral et plus particulièrement aux jeunes professeurs. Un avenir peu reluisant et fort peu invitant pour la carrière universitaire* » (professeur en sciences appliquées et génie, 38 ans).

Cette valorisation de la recherche, qui semble démesurée, pourrait avoir des conséquences sur le rôle et la tâche des professeurs. Par exemple, il existe différents programmes de chaires de recherche qui ont généralement pour effet de dégager complètement d'enseignement leurs titulaires, afin qu'ils puissent se consacrer à leurs travaux de recherche, loin des contraintes des salles de classe. Ce type de dégagement d'enseignement est identifié par certains professeurs comme un écueil possible pour la liberté académique. Aussi, à vouloir se concentrer en grande partie sur la recherche, les professeurs risquent de délaisser, en sus de l'enseignement, d'autres

volets, comme les services à la collectivité : « *Les chaires [...] ont parfois comme impact d'attacher les nouveaux professeurs à des impératifs économiques qui, à la longue, risquent de les rendre moins indépendants intellectuellement. De plus, cela fait souvent de ces jeunes des collègues moins intéressés à assumer des responsabilités pour la collectivité* » (professeur en sciences pures, 59 ans).

Un professeur d'expérience remarque que les jeunes professeurs ne tardent pas à délaissier l'enseignement au premier cycle au profit des cycles supérieurs, réputé moins prenant, afin de se consacrer davantage à la recherche : « *Le peu d'importance accordée à la formation au premier cycle. Un jeune professeur ne tarde pas à abandonner le baccalauréat [premier cycle universitaire] pour se consacrer exclusivement à la maîtrise. Trois, quatre ans, et le passage est fait* » (professeur en sciences humaines et sociales, 64 ans).

La majorité des professeurs ayant abordé le thème du déséquilibre entre les tâches craignent ou observent un impact sur la qualité de l'enseignement. Par exemple, « *La qualité d'enseignement diminue – les professeurs sont souvent trop investis dans la recherche* » (professeure en sciences appliquées et génie, 45 ans). La prochaine section aborde d'ailleurs ce thème.

■ **Les menaces à la qualité de l'enseignement**

Plusieurs auteurs l'affirment, l'université, aux prises avec de récurrents problèmes de financement, est à la recherche de solutions pour assurer sa survie. Notamment en raison du mode de financement par étudiant, les universités tentent par différents moyens de recruter davantage d'étudiants. Pourtant, cette volonté d'ouvrir les portes de l'université à un nombre toujours plus – et jamais assez – grand d'étudiants n'est pas sans conséquence, aux dires des professeurs.

En effet, plusieurs professeurs s'inquiètent de la taille des groupes, afin d'assurer un enseignement de qualité : « *C'est impossible d'offrir un enseignement de qualité avec trop d'étudiants* » (professeur en arts, 58 ans). Une autre ajoute que « *La détérioration de l'enseignement est due à l'augmentation constante des effectifs étudiants dans les cours* » (professeure en éducation, 50 ans).

On déplore l'approche « clientéliste » de plusieurs universités, qui fait en sorte que l'étudiant est désormais perçu comme un client. Suivant une implacable maxime du monde des affaires, voulant que le « client ait toujours raison », des professeurs sentent une pression à la baisse, du point de vue de leurs exigences académiques, dans le but de ne pas déplaire aux « clients » : « *Le professeur, malgré lui, subira une pression pour diminuer ses exigences académiques et pour tenter de plaire à tout le monde. La société, in fine, paiera à terme !* » (professeur en administration).

Dans ces conditions dominées par les questions mercantiles, plusieurs professeurs sont préoccupés par les conséquences de cette approche sur la mission de l'université. On déplore « *l'abandon d'une mission centrée sur une vision humaniste, l'avancement des connaissances et l'amélioration des personnes, au profit de la satisfaction de besoins immédiats, généralement mercantiles (transfert technologique, formation continue, par exemple)* » (professeur en sciences pures, 54 ans).

Ainsi, un professeur d'expérience espère pouvoir « *revenir à des conditions d'enseignement plus humaines et efficaces au premier cycle* » (professeur en sciences humaines et sociales, 54 ans).

En plus du contexte où les avancées scientifiques reculent les frontières du savoir, la course aux clientèles a fait en sorte que les programmes se sont spécialisés, de manière à prendre acte de l'imposant corpus de connaissances existantes tout en pouvant occuper des créneaux distincts aux yeux des étudiants. Pourtant, aux yeux de cet autre professeur expérimenté : « *En dépit de cette spécialisation, les universités devront continuer de former des étudiants pour qu'ils*

acquièrent une culture générale dans leur domaine d'intérêt tout en assurant une formation spécialisée dans l'un ou l'autre des multiples champs d'applications qui s'ajoutent année après année. En somme, il faudra que le diplômé puisse à la fois avoir une vision globale des multiples facettes de son domaine de recherche et qu'il puisse acquérir les connaissances de pointes nécessaires pour accomplir des avancées dans son domaine » (professeur en sciences pures, 60 ans).

Les répondants qui ont axé leurs réponses vers la qualité de l'enseignement semblent souhaiter un changement. Selon l'une d'elles, il faut « *Favoriser la démocratisation de l'enseignement supérieur sans abaisser le niveau d'exigence, il faut mettre en place davantage de soutien aux étudiants, cependant, ce qui coûte des sous* » (professeure en éducation, 41 ans).

Une répondante a bien résumé la conception d'un enseignement de qualité qui transparait des propos recueillis. Selon elle, l'enseignement universitaire devrait viser la « *valorisation des compétences au service d'une éducation supérieure pour le développement d'individus capables d'exercer une influence saine sur l'avenir des sociétés* » (professeure en sciences humaines et sociales, 61 ans).

En somme, le clientélisme préconisé par les administrations universitaires a fait en sorte d'augmenter la taille des groupes, rendant l'enseignement plus difficile, voire éprouvant (Leclerc & Bourassa, 2001) pour les professeurs, notamment les plus jeunes qui seraient portés à délaisser l'enseignement au premier cycle. Dans ce contexte, les professeurs sont nombreux à mentionner que le rapport au savoir des étudiants s'est transformé.

■ **Le rapport au savoir des étudiants**

Des recherches américaines (Lambert & al., 2003) et françaises (Guibert & Michaut, 2009, 2011) montrent que les étudiants universitaires sont relativement nombreux à tricher, sous diverses formes, pouvant indiquer un rapport différent à leur formation ou du moins de l'investissement qu'ils sont disposés à fournir pour leurs études.

Ainsi, plusieurs commentaires traitent de l'attitude des étudiants à l'égard de leur formation et de l'effort qu'ils sont prêts à mettre pour réussir. Cette professeure mentionne que les cours universitaires ne semblent plus être la priorité des étudiants parmi la multitude de choses qu'ils ont à faire, dont payer leurs frais de scolarité : « *Les étudiants de premier cycle viennent chercher un diplôme en y consacrant le moins de temps possible et en ayant le sentiment que les frais de scolarité achètent le fameux diplôme* » (professeure en administration, 57 ans).

Cette attitude est décrite comme un manque de respect envers le professeur : « *Nous enseignons à des étudiants qui "payent" pour leurs cours. Il n'y a plus aucun respect de l'enseignant, de sa culture, de son savoir, de sa personne. Les étudiants tutoient dès la première rencontre, exigent des services, critiquent, descendent les profs rigoureux* » (professeure en arts, 50 ans).

En fait, plusieurs professeurs mentionnent que l'attitude par rapport aux études universitaires a changé. Les étudiants « *veulent un diplôme pour aller travailler, et le plus vite possible* » (professeure en lettres, 48 ans). Ce pragmatisme provoque des commentaires acerbes de la part de quelques professeurs, qui y voient une forme d'anti-intellectualisme, attitude pour le moins surprenante, voire antithétique, avec les études universitaires : « *Anti-intellectual students who demand high grades but are unwilling to do academic work* » (professeure en éducation, 43 ans).

Cet autre commentaire résume bien la situation, surtout dans les domaines professionnalisants comme les programmes de formation en enseignement : « *Les étudiants ne cherchent plus à apprendre, ni à réfléchir, ni à développer leur esprit critique, mais à avoir un métier* » (professeure en éducation, 58 ans).

En plus d'une attitude moins propice aux choses de l'esprit, plusieurs professeurs remarquent des lacunes concernant les connaissances et compétences, même chez les meilleurs étudiants. Ce commentaire synthétise bien l'essence de leurs propos : « *Les étudiants arrivent des cégeps avec des cotes R élevées, mais ils présentent des lacunes importantes tant au niveau des connaissances générales (maîtrise du français, culture personnelle, actualité, etc.) que de la méthodologie de travail adéquate* » (professeur en sciences humaines et sociales, 40 ans).

Conclusion

Selon Freitag (1998, p.38), la « *transmission critique des acquis essentiels du passé et la synthèse systématique des nouvelles connaissances, des nouvelles valeurs, des nouvelles formes d'appréhension expressive* » est au cœur des finalités de l'université. Pourtant, la première partie de l'article a montré une survalorisation de la mission de recherche des universités, et ce, à travers le monde. C'est sans doute dans ce contexte qu'une majorité de professeurs questionnés à propos des enjeux préoccupants pour l'avenir ont identifié l'enseignement comme l'un d'eux, puisque cette composante de la tâche ne semble plus revêtir le prestige qui y était auparavant accolé.

La valeur accordée à l'enseignement dans la mission universitaire et, par conséquent dans la tâche professorale, ne semble pas se démentir pour plusieurs professeurs qui ont identifié leur relation avec les étudiants comme l'aspect le plus satisfaisant de leur tâche, dans deux enquêtes successives (Dyke & Deschenaux, 2008 ; Leclerc & Bourassa, 2011). Pourtant, avec la valorisation de la recherche, on pourrait croire que l'idée d'université traditionnellement véhiculée au Québec est en mutation.

En fait, les professeurs des universités québécoises sont divisés en deux camps quant à l'idée de privilégier ou non un profil spécifique de la tâche : 51,6% rejettent cette idée, laquelle séduit néanmoins 48,4% des répondants. Parmi ceux qui privilégient un volet de la tâche, 63,4% optent pour le volet « recherche ». Les femmes ont un intérêt plus marqué que les hommes pour un profil centré sur l'enseignement, mais il n'y a pas de différence significative quant à l'intérêt pour un profil axé sur le volet « recherche ». Il existe cependant des différences du point de vue des secteurs disciplinaires. Le profil centré sur la recherche recueille l'assentiment de la plus grande part des professeurs en sciences appliquées et génie, et en médecine, alors que les deux tiers des professeurs en arts, en lettres et en sciences pures s'y opposent.

L'appui aux profils spécifiques est plus fort chez les professeurs embauchés après 1979, et très fort chez les professeurs embauchés entre 2000 et 2004. D'ailleurs, il est assez remarquable de constater que plus un professeur est expérimenté, plus il rejette l'idée de privilégier un profil de la tâche. Par exemple, les professeurs embauchés entre 1960 et 1979 rejettent cette idée dans une proportion de 72,3%, contre 51,8% en moyenne, pour l'ensemble des professeurs (Dyke & Deschenaux, 2008 ; Deschenaux & Bernatchez, en préparation).

L'idée d'université de Condorcet ou Newman, où certains enseignent, d'autres font de la recherche, semble en séduire plusieurs. Les jeunes professeurs semblent posséder plus naturellement un habitus de chercheur (Bourdieu, 2001), après avoir été formés à faire de la recherche, en disposant d'expériences professionnelles en recherche et en détenant davantage un doctorat au moment de l'embauche. Ces éléments sont constitutifs d'un profil très largement valorisé dans le champ universitaire et se traduit par l'accumulation rapide de capital symbolique et économique, comme les subventions, l'octroi de chaires, les publications internationales, les congrès à l'étranger, etc. À côté de ce prestige, l'enseignement au premier cycle peut sembler une bien piètre récompense.

Même si tous ces éléments semblent signifier un changement d'idée d'université, où les professeurs délaisseraient l'enseignement pour se concentrer à leurs travaux de recherche, ces derniers qui se sont exprimés dans notre enquête dénoncent ce déséquilibre entre

l'enseignement et la recherche. Ils décrivent le fait que la valorisation de la recherche détourne les professeurs de l'enseignement au premier cycle et des services à la collectivité. Des données quantitatives montrent d'ailleurs que la presque totalité des professeurs estime important que les professeurs soient actifs dans les deux principaux volets de la tâche (Dyke & Deschenaux, 2008). En clair, les professeurs semblent encore partager la conception de Humboldt.

Nos données conduisent également à aborder la question de la transmission du savoir, mission centrale de l'institution universitaire. D'une part, les professeurs mentionnent que transmettre son savoir, ses résultats de recherche, dans une idée d'université où la recherche et l'enseignement forment un tout semble ardu, puisque ceux qui se consacrent davantage à la recherche délaisseraient les salles de classe, du moins au premier cycle et que de manière générale, les conditions d'enseignement se détériorent, notamment en raison du clientélisme conduisant à une augmentation de la taille des groupes. D'autre part, nos répondants mentionnent une transformation du rapport au savoir des étudiants. L'accès au savoir libre et désintéressé ne serait plus la priorité des étudiants, venus, en majorité, acquérir à l'université un diplôme leur ouvrant les portes du marché de l'emploi.

Peut-on alors penser que les professeurs qui portent un regard critique sur les étudiants sont frappés d'une forme de nostalgie académique (« *academic nostalgia* » de Ylijoki, 2005) ? Ce phénomène serait une forme d'idéalisation du passé qui permet « *d'éclairer les problèmes et les tensions du présent et invite d'abord à se questionner sur les valeurs qui animent actuellement l'institution universitaire* » (Bernatchez, 2008, p.4).

Un retour aux sources étymologiques du mot université rappelle d'ailleurs que le mot latin « *universitas* » veut dire « *corporation* ». En somme, l'université est un lieu où maîtres et disciples travaillent aux mêmes tâches de formation, d'apprentissage et de quête de la vérité. Dans cet esprit, concluons ce texte avec Lucier (2006) qui rappelle qu'il n'y a « *pas d'université sans communauté ; pas d'université sans enseignement ; pas d'enseignement sans recherche, sans créativité, sans imagination. Et pas de recherche vraiment universitaire sans le dialogue de l'apprentissage et de l'enseignement* » (p.66).

Bibliographie

BERNATCHEZ J. (2008), « Les transformations de l'organisation de la recherche universitaire au Québec et au-delà : recension et contextualisation de quelques écrits », *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation / Canadian Journal for New Scholars in Education*, n°1(1), p.1-13.

BERNATCHEZ J. (2009), *Référentiels et dynamiques des politiques publiques de la recherche universitaire au Québec*, Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

BOURDIEU P. (1984), *Homo academicus*, Paris, Les Editions de Minuit.

BOURDIEU P. (2001), *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir.

BOURGEAULT G. (2003), « L'université aujourd'hui, comme hier ? Le regard d'Emmanuel Kant sur l'université... 200 ans plus tard », *Revue des sciences de l'éducation*, n°29, p.237-252.

CORBO C. (2001), *L'idée d'université : une anthologie des débats sur l'enseignement supérieur au Québec de 1770 à 1970*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

CÔTÉ J.E. & ALLAHAR A.L. (2010), *La tour de papier*, Montréal, Editions logiques.

DESCHENAU F. (2010), « La liberté académique : un enjeu préoccupant à l'université? », *Cahiers du 27 juin*, n°5(2), p.43-46.

DESCHENAU F. & BERNATCHEZ J. (en préparation), « De l'intérêt des professeurs des universités québécoises pour un profil de carrière centré sur le volet "recherche" de la tâche », *Revue canadienne de l'enseignement supérieur*.

DYKE N. & DESCHENAUX F. (2008), *Enquête sur le corps professoral québécois: faits saillants et questions*, Montréal, Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université.

EDGERTON R. (1993), The re-examination of faculty priorities, *Change*, n°25, p.10-25.

ELEN J., LINDBLOM-YLANNE S. & CLEMENT M. (2007), « Faculty Development in Research-Intensive Universities: The Role of Academics' Conceptions on the Relationship between Research and Teaching », *International Journal for Academic Development*, n°12(2), p.123-139.

FREITAG M. (1998), « *Le naufrage de l'université* », Québec, Editions Nota Bene.

GUIBERT P. & MICHAUT C. (2009), « Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires », *Revue française de pédagogie*, n°169, p.43-52.

GUIBERT P. & MICHAUT C. (2011), « Le plagiat étudiant », *Education et Société*, n°2(28), p.149-164.

GINGRAS Y. (2003), « Idées d'université : enseignement, recherche et innovation », *Actes de la recherche en Sciences sociales*, n°148, p.3-7.

HAMEL J. (2010), « Réflexions sur l'objectivation du sujet et de l'objet », *La méthodologie qualitative*, P. Paillé, Paris, Armand Colin, p.85-98.

HÉBERT P. (2001), *La nouvelle université guerrière*, Québec, Editions Nota bene.

LANGÉVIN L., GRANDTNER A.-M. & MÉNARD L. (2008), « La formation à l'enseignement des professeurs d'université: un aperçu », *Revue des sciences de l'éducation*, n°34, p.643-664.

LAMBERT E., HOGAN N. & BARTON S. (2003), « Collegiate Academic Dishonesty Revisited: What Have They Done, How Often Have They Done It, Who Does It, And Why Did They Do It? », *Electronic Journal of Sociology*, n°3.

LECLERC C. & BOURASSA B. (2011), *Travail professoral et santé psychologique. Dérives institutionnelles et stratégies de repli*, Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail.

LEHOUX J.F., PICARD F. & ROY G. (2004), « *L'état de la situation et les prévisions de renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises* », Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

LUCIER P. (2006), *L'université québécoise : figures, mission environnement*, Québec, Presses de l'Université Laval.

MOSES I. (1990), « Teaching, Research and Scholarship in Different Disciplines », *Higher Education*, n°19(3), p.351-375

MUSSELIN C. (2005), *Le marché des universitaires*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

MUSSELIN C. (2008), *Les universitaires*, Paris, Editions La Découverte.

PAILLÉ P. & MUCCHIELLI A. (2008), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

PARKER J. (2008), « Comparing Research and Teaching in University Promotion Criteria », *Higher Education Quarterly*, n°62(3), p.237-251.

POLSTER C. (2002), « A break from the past : Impacts and implications of the Canada Foundation for Innovation and the Canada Research Chairs Initiatives », *Canadian Review of Sociology and Anthropology / Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, volume 39, n°3, p.275-299.