

*Systeme d'enseignement superieur :  
vision prospective, enjeux et tensions*

COORDONÉ PAR

DENIS SAVARD

CATHERINE LAROUCHE

ABDOULAYE ANNE

Pour toute information et pour découvrir nos publications en libre accès,  
consultez notre site web :

<https://lel.crires.ulaval.ca/>

**Couverture :** Il s'agit de l'œuvre *Composition 1931* (Muzeum Sztuki in Łódź) de l'artiste suisse multidisciplinaire Sophie Taeuber-Arp (1889–1943), l'une des principales représentantes de l'abstraction géométrique au XX<sup>e</sup> siècle. Accessible à l'URL et sous licence Wikimedia Commons : [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sophie\\_TaeuberArp\\_\(1889%E2%80%931943\),\\_Composition,\\_1931.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sophie_TaeuberArp_(1889%E2%80%931943),_Composition,_1931.png)

**Direction :**

Denis Savard, Université Laval  
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi  
Abdoulaye Anne, Université Laval

**Comité organisateur :**

Sylvette Piga Bahiré, Université Laval  
Pauline Jean, Université Laval  
Réjane Falardeau, Université Laval

**Comité d'évaluation :**

Denis Savard, Université Laval  
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi  
Abdoulaye Anne, Université Laval  
Jean Bernatchez, Université du Québec à Rimouski  
Ndugumbo Mapigano Vita, Université de Lubumbashi

**Mise en page :** Élisabeth Arsenault

**ISBN :** 978-2-921559-55-3

**Pour citer cet ouvrage :**

Savard, D., Larouche, C. et Anne, A. (2021). *Système d'enseignement supérieur : vision prospective, enjeux et tensions*. Livres en ligne du CRIRES. En ligne : [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/default/files/Systeme-denseignement-superieur\\_Savard-Larouche-Anne\\_2022.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/default/files/Systeme-denseignement-superieur_Savard-Larouche-Anne_2022.pdf)

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Québec : janvier 2022



Cette création est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

## Présentation du recueil

Ce recueil rend compte de discussions tenues lors d'un colloque qui avait eu lieu dans le cadre du 87e congrès de l'ACFAS et pour thème « Engager le dialogue savoirs-sociétés », à Gatineau en 2019. Il a été organisé conjointement par la Communauté de recherche et d'entraide en éducation (CRÉÉ), le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et le Réseau PÉRISCOPE (Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SColarité : Persévérance et réussite).

Dans cet ouvrage dirigé par Denis Savard, Catherine Larouche et Abdoulaye Anne, les auteurs et autrices explorent diverses tensions qui caractérisent les changements opérés au cours des dernières années dans les modes de gouvernance et dans les pratiques des établissements d'enseignement supérieur.

En tant que présidente des *livres en ligne du CRIRES* (LEL), je remercie les auteurs et autrices de cet ouvrage collectif d'avoir fait le choix de rendre leurs textes accessibles en libre accès sous LEL du CRIRES et souhaite qu'il puisse bénéficier à un large public francophone intéressé par les questions d'administration et de politique scolaire dans l'enseignement supérieur.

Alice Vanlint

Université Laval – Présidente LEL du CRIRES

# Tables des matières

INTRODUCTION	5
Denis Savard, Catherine Larouche et Abdoulaye Anne	
DÉDICACE	8
CHAPITRE 1	9
<b>L'université au Québec : une réflexion sur la dialogique tradition/innovation</b>	9
Jean Bernatchez	
CHAPITRE 2	19
<b>L'enseignement supérieur du rapport Parent : quel bilan 50 ans après?</b>	19
Pierre Canisius Kamanzi	
CHAPITRE 3	26
<b>Tensions et enjeux relevés dans le cadre d'une recherche visant la documentation de l'utilisation de la typologie de Larouche <i>et al.</i> (2012) dans une démarche de réflexion et d'auto affirmation d'une université québécoise</b>	26
Catherine Larouche, Denis Savard, Jean-François Richard et Pauline Jean	
CHAPITRE 4	40
<b>Visions de l'université par des administrateurs universitaires du Québec</b>	40
Michel Umbriaco, Émanuelle Maltais, Éric Bauce et Jean Bernatchez	
CHAPITRE 5	54
<b>L'équilibre des tensions nationales et internationales : le travail en réseau des cégeps du Québec</b>	54
Francis Brown	
CHAPITRE 6	64
<b>Tension entre les pôles de quantité et de qualité dans un système d'enseignement supérieur : Une analyse sous l'angle économique. L'exemple d'Haïti</b>	64
Jean J. Moisset	
CHAPITRE 7	71
<b>Adapter l'enseignement aux besoins émergents : quelle vision, quelles pratiques pour améliorer la pertinence du curriculum de l'enseignement supérieur en République démocratique du Congo?</b>	71
Ndugumbo Vita†	

# Introduction

**Denis Savard**

*Université Laval*

**Catherine Larouche**

*Université du Québec à Chicoutimi*

**Abdoulaye Anne**

*Université Laval*

Au cours des dernières décennies, les systèmes et les établissements d'enseignement supérieur ont connu des changements profonds dans leur gouvernance et dans leurs pratiques, confrontés qu'ils sont à l'émergence de la société du savoir, aux développements démographiques, aux effets de la mondialisation, à la compétition accrue, au développement des technologies de l'information et à la fluctuation des conditions économiques (Dobbins, Knill et Vögtle, 2011). En fait, le rythme de changement de l'enseignement supérieur surpasse tout ce qui a été observé auparavant (Bruckmann, 2015).

Cette dynamique de développement sans précédent contraint les acteurs et actrices tant politiques qu'institutionnel-le-s à innover et à adapter leurs actions aux nouveaux contextes qui se mettent en place. Quelles que soient les orientations privilégiées ou les décisions prises, ces choix s'inscrivent dans un système de tensions où les réformes, les changements et les solutions peuvent être envisagés comme des équilibres à trouver entre les pôles des axes liants : 1) la quantité et la qualité; 2) la diversification et la spécialisation; 3) la tradition et l'innovation; et 4) la dimension nationale et la dimension internationale identifiées par Lee (2005).

Les questions que suscite ce livre sont nombreuses et interpellent tous les systèmes d'enseignement supérieur. Les auteurs et autrices de ce livre réfléchissent aux effets des tensions qu'ils comportent, aux défis qu'elles induisent et aux stratégies à déployer pour en concilier les pôles : Comment ces tensions sont-elles vécues dans différents contextes professionnels et sociopolitiques? Comment les établissements répondent-ils à ces tensions en contexte de changements profonds? Comment s'assurer de l'adéquation des orientations privilégiées et de l'efficacité des actions mises en place? Quelles sont les évolutions qui sont à prévoir et comment s'y préparer?

Les discussions contenues dans ce livre découlent d'un colloque qui s'est tenu les 28 et 29 mai 2019 à l'Université du Québec en Outaouais, dans la ville de Gatineau, lors du 87<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS. Le congrès avait pour thème « Engager le dialogue savoirs-sociétés ». Le colloque a été organisé conjointement par la Communauté de recherche et d'entraide en éducation (CREÉ), le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et le Réseau PÉRISCOPE (Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SCOLarité : Persévérance et réussite).

Au premier chapitre, le texte de Jean Bernatchez porte sur la dialogique tradition/innovation dans le contexte de l'université québécoise. Pour Bernatchez, « le concept d'innovation renvoie à l'idée d'introduire un changement dans l'ordre établi, mais il se cristallise dans les théories qui inspirent les politiques de l'université, d'orientations néolibérales ». Les Universités du Québec vivent d'importants changements à la fois dans leur forme (changements de statuts), dans les contenus (formations adaptées, recherche appliquée), mais aussi en réaction aux politiques et aux changements sociaux (pandémie). Bernatchez met en relief la tension entre l'innovation et le concept de tradition au centre même de la mission universitaire qui évoque trois idées : la conservation dans le temps, le message culturel et le mode de transmission. En conclusion, il propose de nouvelles avenues pour coconstruire collectivement un nouveau modèle d'université qui ne soit pas en concurrence, mais en concertation.

Canisius Kamanzy poursuit la réflexion au chapitre 2 en analysant l'évolution des politiques de l'enseignement supérieur québécois depuis la Réforme Parent jusqu'à nos jours. Il met en relief le fait que la structure de l'enseignement supérieur issue de la période de 1960 à 1970 est demeurée presque inchangée jusqu'à ce jour, mais que les politiques publiques qui encadrent sa mission ont évolué au gré des conjonctures sociales et économiques. Malgré ces changements les priorités des universités québécoises demeurent centrées sur la démocratisation des études et le rapprochement de l'enseignement supérieur aux besoins économiques de la société.

Le texte de Catherine Larouche, Denis Savard, Jean-François Richard et Pauline Jean rend compte, au chapitre 3, des tensions et des enjeux relevés lors d'une recherche documentant l'utilisation de la typologie des conceptions des établissements d'enseignement supérieur de Larouche *et al.* dans une université québécoise à l'occasion de la démarche d'auto-affirmation d'un comité réagissant aux restrictions budgétaires substantielles imposées par le gouvernement. Le texte fait ressortir des tensions entre la volonté de donner accès au plus grand nombre à une offre de programmes diversifiés et de qualité à l'enseignement supérieur et la capacité de l'établissement à gérer de façon efficiente et rentable ses ressources. La mise sur pied d'un comité d'auto-affirmation dans cet établissement, la réflexion collégiale qui s'est échelonnée sur presque deux ans et l'utilisation de la typologie a permis d'obtenir un consensus pour recentrer les actions autour d'une vision commune de l'université comme milieu de vie. La recherche a permis de tester l'efficacité de la typologie de Larouche *et al.* comme outil de délibération éthique.

À l'intérieur du quatrième chapitre, Michel Umbriaco, Martin Maltais, Éric Bauce et Jean Bernatchez présentent les résultats d'une recherche réalisée en 2018-2019 auprès d'administrateurs et d'administratrices universitaires du Québec afin de connaître leur vision de l'Université. Ces résultats partiels sont tirés de onze entrevues semi-dirigées de recteurs, rectrices vice-recteurs, vice-rectrices et secrétaires généraux et générales provenant de six universités québécoises. Cette recherche fait ressortir le sentiment de solitude et d'isolement que vivent les hauts dirigeants et dirigeantes des universités devant la tâche complexe de représenter, de gérer et de voir à une bonne gouvernance des universités : « Ils ou elles semblent exacerbé-e-s par les attentes contradictoires des gouvernements, du milieu des affaires et du climat ambiant survalorisant la productivité. » Ils et elles jonglent au quotidien avec les enjeux de tradition, d'innovation, de qualité, d'accès, de compétition tout en y ajoutant des enjeux de diversité et d'équité.

En parcourant le rôle des cégeps depuis leur création en 1967 et l'évolution de leur internationalisation, Francis Brown aborde, au chapitre 5, les tensions locales et internationales vécues par les cégeps. Il traite de questions telles : « Comment arrimer l'intérêt international de 48 cégeps, ayant des préoccupations particulières conjuguées à une présence géographiquement dispersée, avec les centaines de partenaires du réseau des cégeps qui expriment, eux aussi, un éventail d'occasions de collaboration allant du recrutement à la mobilité, en passant par le transfert d'expertise en formation? Comment aborder l'internationalisation des cégeps et de ses partenaires alors que les gouvernements concentrent souvent leurs réflexions sur le développement du savoir et de la formation sous l'angle du développement économique? »

Au chapitre six, Jean-Joseph Moisset illustre la tension entre la qualité et la quantité à l'aide du cas de l'éducation en Haïti. Il nous rappelle que les enjeux sont multiples et variés et que la lutte pour bénéficier de ce bien précieux est particulièrement sévère, d'autant plus s'il est mal réparti. Haïti fait partie des pays les moins développés du monde. Environ 55% de sa population est analphabète. Les inégalités historiques entre une minorité privilégiée et une large majorité causent de graves tensions. Moisset analyse cette tension en proposant des recommandations visant à en atténuer les impacts.

Enfin, à titre posthume<sup>1</sup> au sixième chapitre, notre collègue Vita Ndugumbo† aborde la question suivante : Quelle vision et quelles pratiques d'enseignement sont mises en place pour améliorer la pertinence du curriculum dans les établissements de l'enseignement supérieur en République démocratique du Congo? Il analyse les tensions entre vision, planification et mise en œuvre des actions à l'intérieur du concept de la qualité, vue ici comme la réponse aux besoins réels de formation. Il partage dans ce texte son expérience comme formateur et mentor dans laquelle il a organisé des séminaires axés sur l'utilisation des nouvelles technologies, faisant suite à une analyse de besoin visant à identifier et à évaluer les besoins réels de formation et les défis pédagogiques des futur-e-s enseignant-e-s inscrit-e-s à l'Université de Lubumbashi.

---

<sup>1</sup> Le Pr Ndugumbo Vita est décédé de la COVID19 le 5 août 2021 à Lubumbashi en République démocratique du Congo.

## Références

- Amable, B. (2001). Systèmes d'innovation. Dans P. Mustar et H. Penan (dir.), *Encyclopédie de l'innovation* (p. 327-382). Économica.
- Bruckmann, S. (2015). Shifting boundaries in universities governance models: the case of external stakeholders. *Higher Education Research in the 21st Century*, 8, 163-186.
- 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.
- Lee, Y. (2005). L'émergence d'un nouveau paradigme pour l'université et la réforme du système universitaire en Corée. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 17(1), 101-116.

## Dédicace

Ce volume est dédié à la mémoire de Ndugumbo Mapigano Vita (1965-2021)



Être affable, convivial, intellectuel de talent, croyant en la providence divine qui aura largement contribué à la mise en place d'un monde meilleur auprès des plus touché-e-s parmi ses congénères et dans les conditions les plus difficiles.

Nous gardons un souvenir impérissable de ce grand humaniste, comme l'illustre la dédicace de sa thèse qui se lit comme suit :

*Que cette thèse apporte un souffle nouveau à la population du Sud-Kivu, en République démocratique du Congo, qui vit des situations de conflits, de guerres, des viols et qui a besoin d'éducation d'urgence pour une vie meilleure dans l'avenir.*

*Aux jeunes, qui ont des projets d'avenir, que cette thèse leur soit une source d'inspiration pour surmonter la souffrance et la pauvreté pour développer leur programme de vie.*

Ndugumbo Vita

*La reconstruction de l'éducation en contexte « d'après-guerre » en République démocratique du Congo  
visions et rôles des acteurs et des bénéficiaires d'enseignement dans le développement  
du curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnel au Sud-Kivu  
(thèse de doctorat, 2014)*

# Chapitre 1

## L'université au Québec : une réflexion sur la dialogique tradition/innovation

Jean Bernatchez

Université du Québec à Rimouski

Jean\_Bernatchez@uqar.ca

### Notice biographique

Jean Bernatchez est professeur-chercheur au campus de Lévis de l'Université du Québec à Rimouski. Il est politologue et détient un doctorat en administration et politique scolaires. Il enseigne aux cadres scolaires et réalise des recherches en analyse des politiques publiques de l'enseignement supérieur.

### Résumé

Ce texte de réflexion porte sur la dialogique tradition/innovation dans le contexte de l'université québécoise. Le concept de tradition évoque trois idées : la conservation dans le temps, le message culturel et le mode de transmission. Le concept d'innovation renvoie à l'idée d'introduire un changement dans l'ordre établi, mais il se cristallise dans les théories qui inspirent les politiques de l'université, d'orientations néolibérales. Sur le plan de la tradition, les universités québécoises sont influencées par trois modèles : le modèle anglais dont le vecteur est la *liberal education*; le modèle allemand qui repose sur l'idée de la combinaison enseignement/recherche et sur la notion d'autonomie; et le modèle américain, hybride des modèles anglais et allemand, mais les transgressant au chapitre de l'utilitarisme. La *multiversity* se développe dans ce contexte, et elle devient hégémonique. Au Québec, la tradition influence aussi la division en facultés, le système de grades et l'aménagement en campus. Sur le plan de l'innovation, l'accessibilité est le vecteur de l'évolution de l'université québécoise depuis la Révolution tranquille. En formation, l'innovation la plus structurante est la redéfinition de la notion d'enseignement en une notion de formation qui favorise la professionnalisation des programmes. La recherche universitaire est davantage contextualisée. Le service à la collectivité devient une des missions de l'université.

### Mots-clés

Tradition, innovation, université, Québec, dialogique

### Abstract

This text deals with the dialogue between tradition and innovation in the context of the Québec university. The concept of tradition evokes three ideas: preservation over time, cultural message and mode of transmission. The concept of innovation refers to introducing a change in the established order, but it crystallizes in the neoliberal theories that inspire university policies. In terms of tradition, Québec universities are influenced by three models: the English model, whose vehicle is liberal education; the German model, which is based on combining teaching and research and autonomy; and the American model, a hybrid of the English and German models, but transgressing them in terms of utilitarianism. *Multiversity* develops in this context, and it becomes hegemonic. In Québec, the tradition also influenced the division into faculties, the degree system and campus development. In terms of innovation, accessibility was the driving force behind the evolution of Québec universities since the *Quiet Revolution*. In training, the most structuring innovation is the redefinition of the notion of teaching into a notion of training that promotes the professionalization of programs. University research is more contextualized. Service to the community is becoming one of the missions of university.

### Key words

Tradition, innovation, university, Québec, dialogic

Il n'existe pas un âge d'or de l'université, pas plus qu'il n'existe un âge d'or des sociétés : c'est ce dont témoigne le philosophe Michel Serres (2017) en déconstruisant le mythe du *C'était mieux avant !* L'époque actuelle n'est pas pire que les autres époques, mais elle est l'espace temporel où se vit notre destin. L'époque actuelle est en outre propice aux jugements à l'emporte-pièce et les propos sur l'université ne font pas exception à cette règle.

Les uns font la promotion sans nuance d'une université entrepreneuriale (Clark, 1998), vecteur du **développement économique**. Cette université est autonome et elle se déploie dans un environnement concurrentiel (Lacroix et Maheu, 2015). Sa finalité consiste à s'approprier une part toujours plus substantielle d'un *capital savoir* qui se décline en personnel qualifié et en résultats de recherche innovants. Cette *idée d'université* est en adéquation avec le paradigme de l'**économie du savoir** promu par l'OCDE (1996). Dans ce contexte, l'enseignement fait place à l'apprentissage avec la professionnalisation de la formation. La recherche est davantage contextualisée au sens où elle cherche à résoudre des problèmes pratiques. Le paradigme repose sur une privatisation du savoir dans la perspective de rendre les universités plus concurrentielles sur le marché mondial de la connaissance, et sur un mode de gouvernance marqué par la nouvelle gestion publique qui emprunte ses modalités au secteur privé (Demers, Bernatchez et Umbriaco, 2019).

Les autres proposent une critique radicale de ce paradigme, idéalisant l'université *d'avant* :

jusqu'au tournant des années 1980, l'université est perçue et définie comme un lieu privilégié de formation [...] d'élaboration et de production de savoirs neufs sur le plan théorique et pratique, un espace de réflexion et d'expérimentation où se déploie une réflexion libre et indépendante, disposant d'une large autonomie. (Pelletier, 2017, p. 36)

Cette université n'a cependant jamais existé telle quelle, mais l'UNESCO (2005), en réponse au paradigme de l'économie du savoir, suggère celui des **sociétés du savoir**, sociétés au pluriel, ce qui engage à la reconnaissance de la diversité culturelle. L'université inscrite au cœur des sociétés du savoir produit et diffuse des connaissances utiles au **développement humain**. Pluralité, intégration, solidarité et participation sont les vecteurs de son développement. Le paradigme repose sur une socialisation du savoir dans la perspective de mieux répondre aux défis du futur qui commandent des solutions concertées plutôt que concurrentes, et sur la collégialité sur le plan de sa gestion.

Cela dit, ces deux paradigmes sont des idéaux-types, au sens webérien du terme. On ne les retrouve pas intégralement dans l'univers social. Il est d'ailleurs possible de repérer dans l'université contemporaine des traits de l'un ou l'autre de ces paradigmes, en coexistence. Pour survivre, l'université doit en effet s'adapter aux nouvelles normes sociales. Une institution se définit par ses finalités (le pourquoi) et une organisation, par ses modalités (le comment) (Reboul, 1989). L'université est à la fois une institution (avec des finalités et des valeurs qui résistent au temps) et une organisation (avec des modalités et des pratiques adaptées au moment présent).

Le terme *universitas* signifie corporation (De Meulemeester, 2011). Les premières universités visent à former des praticiens. Au cours de son histoire, l'université entretient d'étroites relations avec l'Église ou avec l'État. Elle répond aux demandes externes par différentes adaptations qui garantissent sa survie. Deux normes résistent cependant à l'épreuve du temps. Sur le plan organisationnel (les modalités), dès l'origine, des personnes se regroupent pour se donner des règles d'entraide mutuelle qui garantissent leur protection face aux menaces extérieures puisque le savoir présente un caractère hérétique. Sur le plan institutionnel (les finalités), cette corporation règlemente l'exercice de l'activité qui est sa raison d'être : l'étude. Les fonctions de l'étude varient et se confondent : savoir utile en lui-même, utile à une pratique professionnelle ou consacrant une position sociale (Charle et Verger, 1994). Ces deux normes coexistent depuis la création des universités : l'idée de corporation renvoie à une logique organisationnelle et celle de l'étude s'inscrit dans une logique institutionnelle. Il s'agit d'une dialogique : un dialogue entre deux concepts concurrents, mais complémentaires.

Ce texte propose une réflexion sur la dialogique tradition/innovation dans le contexte de l'université québécoise. Dans la première partie, nous définissons les concepts mobilisés dans cette réflexion : le principe dialogique, et les concepts de tradition et d'innovation. Dans la

deuxième partie, nous précisons ce qui relève de la tradition dans l'université québécoise. Dans la troisième partie, nous faisons ce même exercice pour l'innovation. En conclusion, selon une visée prospective, nous proposons quelques pistes pour l'évolution de l'université québécoise, sur le plan de ses finalités et sur celui de ses modalités.

### **La dialogique tradition/innovation, vecteur de l'évolution des universités**

La dialogique est un des principes de la méthode de compréhension de la complexité (Morin, 1977 à 2003) qui inspire notre réflexion, avec les principes de contextualisation (dans le temps et dans l'espace), de transdisciplinarité (ce qui déborde des disciplines) et de l'éducation comme phénomène systémique plutôt que science disciplinaire. Le pédagogue Jacques Ardoino (1999, p. 448) croit d'ailleurs que l'éducation offre, pour la pensée complexe, un terrain de pratique et un champ théorique très riches : « le désir de transgression y reste inséparable de l'impératif de respect de la loi. [...] l'éducation est toujours métissage ». La dialogique sous-tend cette idée du philosophe Blaise Pascal : l'erreur n'est pas le contraire de la vérité, mais l'oubli de la vérité contraire. Ces pôles antagonistes et complémentaires sont des idéaux-types qui rendent compréhensibles les phénomènes en les situant sur un continuum.

La méthode de compréhension de la complexité réhabilite le concept de finalité évacué de la science à cause de ses origines religieuses. Cependant, les finalités ne peuvent être définies et appréciées qu'à partir d'un prisme philosophique révélant certains choix quant à la conception de ce qu'est l'humanité. Le philosophe et sociologue Edgar Morin (2001) associe l'humain à la triade individu-société-espèce. Cette triade peut se traduire sur le plan des finalités de l'université. Chaque finalité est liée aux deux autres de façons complémentaire et antagoniste.

La finalité relative à *l'individu* vise la production et la diffusion d'un savoir utile à chacun, lui permettant de développer son potentiel et de se réaliser. La finalité relative à *la société* a trait à la production et à la diffusion d'un savoir utile à tous, permettant de servir les intérêts collectifs et de qualifier les personnes. La finalité relative à *l'espèce* relève de la dialogique conservation/régénération du patrimoine humain. L'université conserve et ritualise un héritage collectif : cette dimension conservatrice permet de préserver les acquis liés à la connaissance. Mais l'université régénère et génère du savoir qui s'intègre à cet héritage pour le remodeler : cette dimension novatrice permet de remettre en question les acquis liés à la connaissance et d'en générer de nouvelles.

La dialogique institution/organisation est complémentaire d'une autre dialogique qui caractérise l'évolution de l'université : celle de tradition/innovation. L'institution universitaire, autonome et stable puisqu'elle préexiste à ses membres et qu'elle subsiste après eux, est soumise à des règles explicites, les instructions, et à des normes implicites, les traditions (Reboul, 1989). En outre, pour se renouveler, l'université doit transgresser les règles et les normes grâce à l'innovation.

**Le concept de tradition** est défini par l'ethnologue Gérard Lenclud (1987) en évoquant trois idées : la conservation dans le temps, le message culturel et le mode particulier de transmission. 1) La tradition est *une position et un mouvement dans le temps* qui implique que l'ancien persiste dans le nouveau : « La tradition serait un fait de permanence du passé dans le présent, une survivance à l'œuvre, le legs encore vivant d'une époque pourtant globalement révolue » (paragr. 9). 2) La tradition n'est cependant pas tout ce qui vient du passé : « La tradition ne transmettrait pas l'intégralité du passé : il s'opérerait à travers elle un filtrage; la tradition serait le produit de ce tri » (paragr. 10). La tradition est *liée aux choses qui ont déjà une prédisposition à la reproduction*. 3) Enfin, le terme tradition vient du latin *traditio* qui désigne *l'acte de transmettre* : « De manière générale, on peut dire qu'est traditionnel [...] ce qui passe de génération en génération par une voie essentiellement non écrite » (paragr. 11).

**Le concept d'innovation** renvoie à l'idée d'introduire un changement dans l'ordre établi. L'histoire du concept d'innovation proposée par le politologue Benoît Godin (2017) est organisée autour de trois changements paradigmatiques. 1) L'épistème de *l'interdit* évoque la période, depuis la Réforme (XVI<sup>e</sup> siècle) jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, où l'innovation est interdite puisqu'elle signifie transgression des règles, à une époque où un corpus de vérités révélées conditionne l'être et l'agir des personnes et des sociétés. 2) L'épistème de *l'instrumentation* (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles) implique que l'innovation est réhabilitée. « L'innovation devient une pratique non controversée, un signifiant

institutionnalisé et un principe structurant de la pensée et de l'action » (Godin, 2017, p. 13). 3) L'épistème de *la valorisation* (à compter du milieu du XX<sup>e</sup> siècle) évoque la période où l'innovation devient une valeur promue grâce à un « arsenal verbal d'honneur et d'éloge » (Godin, 2017, p. 13). À compter des années 1980, le concept se cristallise dans les théories politiques et économiques qui influencent les politiques de l'université, d'inspiration néolibérale. Celles-ci sont marquées par la volonté de mobiliser le changement en réponse aux problèmes auxquels les individus, les sociétés et le monde sont confrontés.

### **La tradition et l'université québécoise**

Pour rendre compte d'un phénomène, il est légitime de faire des classifications, d'organiser les objets en un système cohérent. Les classements engendrent une hiérarchisation entre leurs éléments. Ce principe s'applique à l'université québécoise, mais la Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université (FQPPU) fait le pari de classer les universités plutôt que de les classer : « ce devoir semble nous incomber pour tenter de contrer [...] l'aberration des classements qui visent à établir des hiérarchisations » (Lafortune *et al.*, 2016, p. 6). Dans cette perspective, la FQPPU retient le système de classification de la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. Les recherches de la FQPPU qui justifient ce choix sont fondées notamment sur des entrevues avec des acteurs universitaires. Elles rendent compte des indicateurs qu'ils utilisent, implicitement ou explicitement, pour catégoriser les universités.

Il y a un consensus au Québec autour de l'idée qu'une institution qui n'offre que des programmes de premier cycle n'est pas véritablement une université. Ensuite, les acteurs identifient deux grands groupes d'universités : celles versées en recherche et celles qui se consacrent à la formation. Finalement :

la dyade humboldtienne enseignement/recherche serait une norme bien intégrée chez les professeurs, sinon un penchant qui tend à l'homogénéisation du modèle d'université [...] [l]e prestige et les possibilités rattachés à la recherche [...] rendraient [l'université] nettement plus attrayante que les projets de formation. (Lafortune *et al.*, 2016, p. 13)

L'indicateur de la « tradition » a aussi la cote chez les acteurs universitaires québécois. Sous-jacent à cet indicateur se profile un jugement de valeur : une université avec une plus longue tradition serait meilleure puisqu'elle aurait eu le temps d'évoluer vers un idéal d'université, caractérisé par un équilibre entre la formation à tous les cycles et une recherche de qualité.

Ce temps de mûrir s'avèrerait tout aussi nécessaire pour l'atteinte [...] de résultats relativement à la diversité de disciplines, [...], de qualité autant sur le plan de la formation que de la recherche et de l'administration, de notoriété [...]. (Propos d'un vice-recteur rapportés par Lafortune *et al.*, 2016, p. 14)

Les universités québécoises de tradition plus ancienne sont les universités à charte privée alors que celles de tradition récente sont créées par la *Loi sur l'Université du Québec* de 1968 : « [l]es six universités à charte sont toutes, sauf une petite exception (Bishop's), de grandes ou de très grandes universités, tandis que les constituantes de l'UQ sont toutes, sauf une exception (l'UQAM), de petites universités » (Dubuc, 2018).

### **Cela dit, qu'est-ce qui relève de la tradition dans les universités québécoises, eu égard aux trois idées (conservation dans le temps, message culturel et mode de transmission) qui caractérisent ce qu'est une tradition?**

Une remarque s'impose : à quels espaces géographiques et temporels fait-on référence lorsqu'il est question de tradition universitaire? Des universités existent en Asie, au Moyen-Orient et en Afrique depuis les temps anciens, mais il est habituel de se référer à l'espace européen pour circonscrire, dans le périmètre occidental, la tradition universitaire. Cette tradition européenne débute entre la fin du XI<sup>e</sup> siècle et le début du XIII<sup>e</sup> siècle avec la création des universités de Bologne, de Paris et d'Oxford (Charle et Verger, 1994). Cependant, c'est au début du XIX<sup>e</sup> siècle que se déploient deux *idées d'université* qui vont consacrer deux *modèles d'université*.

**Le modèle anglais** est conceptualisé par John Henry Newman dans un recueil de conférences intitulé *The Idea of University* (1852). Ce modèle repose sur l'idée de la *liberal education*. Ainsi,

l'université doit orienter son action vers la formation fondamentale des individus. L'université idéale est :

[l']éducation de l'esprit formé par l'étude d'une ou de plusieurs disciplines ardues qu'il a partagée avec d'autres étudiants et avec ses maîtres, pour être apte à juger toute variété de savoir nouveau et par là même tendre vers une authentique appréhension du monde entier et de l'homme. (Chadwick, 1989, p. 82)

Un siècle plus tard, le philosophe José Ortega Y Gasset (1944), dans *Mission of the University*, actualise cette thèse : il soutient que la fonction de l'université consiste en la transmission de la culture.

**Le modèle allemand** est conceptualisé par Wilhelm von Humboldt, fondateur de l'Université de Berlin en 1810. Ce modèle repose sur l'idée de la combinaison de l'enseignement et de la recherche, sur la formation par la recherche et sur la division de l'université en facultés. Le concept d'autonomie y est central. L'autonomie interne suppose l'indépendance des sciences particulières par rapport à la philosophie dont l'ambition de systématisation porte atteinte à leur particularisme. L'autonomie externe est la quête désintéressée du savoir et l'élaboration de la science sans considération d'utilité et sans que l'État, l'Église et la société n'exigent quoi que ce soit des universités (Renaut, 1995). Plus tard, le philosophe Karl Jaspers (1959), dans *The Idea of the University*, reprend cette idée et soutient que l'université doit viser le développement de la pensée scientifique, au sens culturel du terme.

**Le modèle américain** est un hybride des genres anglais et allemand, mais il transgresse ces genres au chapitre de l'utilitarisme. La thèse de Newman et l'antithèse de Humboldt sont transcendées par la synthèse incarnée dans le modèle américain, qui devient hégémonique à compter de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Il n'est pas uniforme et bien défini comme les deux premiers modèles : il se développe de façon progressive à compter du XIX<sup>e</sup> siècle aux États-Unis. Il évolue au rythme des conjonctures pour s'adapter aux contraintes et aux occasions du moment et du lieu. Deux mouvements contribuent à son institutionnalisation. Le premier débute avec le *Morrill Act* de 1862 qui permet la création des universités d'État préparant à l'exercice des professions. Le soutien accordé à la recherche universitaire par le gouvernement fédéral étatsunien à compter de la Seconde Guerre mondiale initie le deuxième mouvement, consacrant l'utilité de la recherche universitaire et contribuant à la réguler grâce aux politiques scientifiques nationales. Dans ce contexte se développe progressivement la *multiversity* : ce concept évoque un univers fractionné en de multiples éléments, mais qui se rattachent tous à l'université. Le président de l'Université de Californie, Clark Kerr (1963, p. 18), dans *The Uses of the University*, définit ainsi les influences de ce modèle d'université :

une université, où que ce soit, ne peut viser qu'à être aussi anglaise que possible pour le bien des étudiants de premier cycle, aussi allemande que possible pour le bien des diplômés et du personnel de recherche, aussi américaine que possible pour le bien du grand public - et aussi métissée que possible pour préserver l'équilibre précaire. (Notre traduction)

Sur le plan de la tradition, les universités québécoises s'inspirent séquentiellement de ces trois modèles. L'université du XIX<sup>e</sup> siècle (l'Université McGill fondée en 1829, l'Université Laval en 1852 et l'Université Bishop's en 1853) s'inspire du modèle anglais. Le modèle d'une université où se pratique la recherche, soit celui de l'université allemande humboldtienne, apparaît à compter de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, d'abord à l'Université McGill qui recrute des professeurs européens puis, à compter de 1920, année de sa création, à l'Université de Montréal, puis à l'Université Laval. L'Université Bishop's demeure attachée au modèle anglais caractérisé par la *liberal education*. Le modèle américain, marqué par l'utilitarisme, se déploie surtout à compter des années 1960 et de la Révolution tranquille.

L'organisation des universités québécoises en **facultés** selon le modèle allemand, à la fois quant aux finalités et aux modalités de la production et de la diffusion du savoir, est aussi un trait de la tradition, de la *dépendance au sentier*. C'est à la suite de la création des établissements de l'Université du Québec, à compter de 1968, que ce modèle est remis en question, mais l'UQAM l'adoptera en 1999.

Le système des **grades** (baccalauréat, maîtrise et doctorat) est un legs du modèle américain. Ce système devient hégémonique à travers le monde à compter du début du XXI<sup>e</sup> siècle avec son adoption dans l'espace européen grâce au Processus de Bologne qui implique entre autres l'adhésion au système LMD (Licence, Master et Doctorat). Ce système se généralise ensuite dans les autres grands espaces régionaux de l'enseignement supérieur, en Afrique et en Asie.

L'aménagement de l'université en **campus** (du mot latin *champ*) est aussi une caractéristique du modèle américain. Le premier campus répertorié est celui de Princeton University dans le New Jersey au XVIII<sup>e</sup> siècle. Au Québec, les campus de l'Université McGill et de l'Université Bishop's se déploient à compter du XIX<sup>e</sup> siècle, au rythme de l'achat ou du don de bâtiments. L'Université de Montréal, rapidement à l'étroit dans le Quartier latin, envisage son installation en campus sur le flanc du Mont Royal, un projet ralenti par la crise économique des années 1930 et par la Seconde Guerre mondiale. Elle s'y installe finalement à compter de 1943. Également à l'étroit dans le Quartier latin de Québec, l'Université Laval conçoit à compter de 1950 les plans de sa cité universitaire de Sainte-Foy qui se réalise en différentes phases. L'Université de Sherbrooke, fondée en 1954, est pensée en mode campus. Le campus est l'incarnation matérielle de l'idée d'université. Ses bâtiments sont le symbole du progrès institutionnel, aussi les recteurs souhaitent souvent que leur mandat soit marqué par l'érection d'un bâtiment/monument.

### **L'innovation et l'université québécoise**

De manière générique, l'innovation fait référence à l'idée d'introduire un changement dans un ordre établi. À compter des années 1980, le concept se cristallise dans les théories qui inspirent les politiques gouvernementales et institutionnelles des universités. Ces politiques sont marquées par la volonté de mobiliser le changement en réponse aux problèmes auxquels les individus, les sociétés et le monde sont confrontés. Les politiques de l'innovation reposent sur un socle conceptuel associé à l'imaginaire néolibéral.

Un imaginaire est un cadre de référence construit de manière consciente ou inconsciente par des individus et par des groupes et qui propose des représentations et des récits de ce qui est interprété comme étant le *réel*. Le néolibéralisme est le fait de l'hégémonie du champ économique sur tous les autres champs de l'activité humaine (Bourdieu, 1998). L'**imaginaire néolibéral** devient la *doxa*, c'est-à-dire l'ensemble des idées (opinions, préjugés, suppositions) généralement admises comme étant *vraies* et sur lesquelles se fondent les actions des individus et des groupes.

Il n'y a pas adéquation parfaite entre les théories néolibérales, les politiques de l'innovation et les réformes mises de l'avant dans le monde universitaire : l'une des propriétés du néolibéralisme est sa capacité d'adaptation à différents contextes et conjonctures (Fecteau, 2020). En contexte universitaire et dans la conjoncture du début du XXI<sup>e</sup> siècle, le néolibéralisme se traduit dans le paradigme de l'économie du savoir. Sur le plan des finalités, il suppose de s'approprier une part toujours plus grande d'un *capital savoir*. Sur le plan des modalités, le mode de gestion collégial, caractéristique de l'administration universitaire, se transforme en un mode de gouvernance défini comme :

l'ensemble des pratiques de régulation, de gouverne et de gestion qui ont pour effet, sinon pour but, de transformer les universités en entreprises. Une entreprise désigne ici une organisation, formellement autonome, mais assujettie à des exigences de rendement et d'utilité économique qui lui sont imposées de l'extérieur. (Demers, Bernatchez et Umbriaco, 2019, p. 7)

### **Cela dit, qu'est-ce qui relève de l'innovation dans les universités québécoises, eu égard à son sens générique (introduire un changement) et à son sens idéologique (adapter l'université à l'imaginaire néolibéral)?**

La Révolution tranquille des années 1960 consacre la volonté de démocratiser l'accès au système universitaire. Plus globalement, l'ambition de démocratiser l'éducation est le vecteur de la Révolution tranquille. Dans l'espace européen, l'accueil des enfants du *baby-boom* dans les universités est interprété comme une *massification* de l'enseignement supérieur (une conséquence du *baby-boom*). Au Québec, cet accueil est tributaire d'une volonté politique

affirmée, aussi le terme *démocratisation* est privilégié. L'**accessibilité** au système universitaire est souhaitée. Dans le contexte de la Révolution tranquille, l'intention est de favoriser cette accessibilité en considérant les paramètres géographiques, sociaux et financiers. L'innovation se traduit d'abord dans des textes normatifs comme le Rapport Parent et la Grande Charte de l'éducation. Elle se traduit ensuite dans des initiatives législatives comme l'adoption en 1966 de la loi sur l'aide financière aux études. Elle se traduit finalement dans la création d'infrastructures originales dont le réseau des cégeps en 1967 et le réseau de l'Université du Québec en 1968. Au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle, l'accessibilité au système est réinterprétée comme étant plutôt l'accessibilité à la réussite des études, dans une perspective d'efficacité accrue du système. Cette volonté de démocratiser l'accès à l'université et à la réussite des études universitaires est un projet inachevé puisqu'une institution publique peut rarement être plus vertueuse que la société qui l'englobe.

Sur le plan de la **formation universitaire**, l'innovation la plus structurante est la redéfinition de la notion d'*enseignement* en une notion de *formation*. L'enseignement désigne « [l']ensemble des actes de communication et de prise de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagit en tant qu'agent dans une situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 572). La formation universitaire est « [l']ensemble des connaissances théoriques et pratiques, des habiletés, des attitudes, des perceptions et des autres compétences acquises à l'université » (Legendre, 2005, p. 705). Cette redéfinition est liée au changement paradigmatique qui s'opère dans le contexte du néolibéralisme. Dans le champ éducatif triomphe la théorie du *capital humain* définie par l'économiste étatsunien Gary Becker (1964) consacré Prix Nobel d'économie en 1992. Le capital humain est :

[l']ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc. La notion de capital exprime l'idée que c'est un stock immatériel imputé à une personne [...] pouvant être accumulé, s'user. Il est un choix individuel, un investissement personnel. (Gleizes, 2000, p. 111)

Pour se positionner sur le marché de l'emploi, l'individu doit développer ses compétences. Ainsi, la compétence, « une des notions témoins de notre époque » (Ropé et Tanguy, 1994), devient le vecteur de la formation : c'est un savoir-agir qui permet de mobiliser des ressources en situation réelle. La compétence balise alors le champ éducatif, de la maternelle à l'université. Au Québec, la réforme de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire amorcée à la fin des années 1990 mise sur l'approche par compétences. En enseignement supérieur, les cégeps adhèrent à l'approche par compétences au début des années 1990. Au même moment, les universités se dotent d'une politique-cadre d'évaluation périodique des programmes qui consacre les normes à partir desquelles tous les programmes universitaires doivent être évalués, à partir de critères de qualité, de pertinence et d'efficacité. La pertinence se décline en termes scientifiques (par rapport aux progrès du champ d'étude), socioéconomiques (par rapport aux besoins du marché de l'emploi), systémiques (par rapport aux programmes comparables) et institutionnels (par rapport aux choix stratégiques de l'établissement). S'ensuit une professionnalisation graduelle des programmes universitaires puisqu'ils doivent contribuer de manière efficace aux besoins du marché de l'emploi.

Sur le plan de la **recherche universitaire**, son instrumentalisation est la principale innovation. Elle s'explique grâce à trois théories normatives. La *théorie des systèmes d'innovation* mise sur « l'abandon de la conception de l'innovation comme un processus de décision individuel indépendant de l'environnement au profit d'une conception d'acteurs insérés dans différents réseaux » (Amable, 2001, p. 367). La *théorie du Mode 2* (Gibbons *et al.*, 1994) est fondée sur l'objectif de résolution de problèmes plutôt que sur celui d'avancement des connaissances : la recherche contextualisée est transdisciplinaire et multisectorielle et ses résultats sont évalués en termes de qualité, de pertinence et d'efficacité. La *théorie de la Triple Hélice* (Etzkowitz et Leydesdorff, 2000) soutient que l'évolution des systèmes d'innovation se reflète par des arrangements institutionnels qui déterminent de nouvelles relations entre l'État, les universités et l'industrie : « le modèle le plus poussé [...] devrait générer une infrastructure de la connaissance dans laquelle les sphères institutionnelles se chevauchent, [...] ce qui donne naissance à des organismes hybrides aux interfaces (*ibid.*, p. 38). L'injonction d'utilité, de

pertinence (économique, sociale, culturelle et artistique) et d'efficience (l'efficacité au moindre coût) caractérise la recherche universitaire dans ce nouveau contexte, alors qu'auparavant, seule la qualité scientifique des travaux de recherche permet de la légitimer.

Sur le plan du **service à la collectivité**, cette mission de l'université s'institutionnalise à compter des années 1980. Elle est une réponse aux critiques associant l'université à une tour d'ivoire (Bok, 1982). Elle s'avère une innovation importante basée sur la volonté d'ouverture de l'université à ses environnements. Dans le versant commercial de cette mission, la contribution des Bureaux de liaison universités-entreprises est à signaler. Elle vise le développement d'activités de collaboration entre les universités et les entreprises, orientées vers la recherche contractuelle, l'acquisition de brevets et la mise au point de produits, services et procédés à valeur ajoutée sur le plan technico-commercial. Dans le versant social de cette mission, la volonté de mettre l'université au service de différentes causes est observée. Elle vise la cocréation et le partage de savoir, savoir-faire et savoir-être dans le contexte de projets de recherche-action, de boutiques des sciences ou de formation ciblée. Le Service aux collectivités de l'UQAM est archétypique à cet égard : il collabore avec les groupes sociaux afin de répondre aux besoins qui leur sont propres dans le contexte de projets de formation, de recherche et de création.

### **Selon une visée prospective, dans quelle direction l'université québécoise doit-elle s'orienter?**

**Sur le plan des finalités**, l'ampleur des défis qui se profilent dans un horizon de courte et de longue durées commande de rompre avec le paradigme de l'économie du savoir qui repose sur la privatisation des connaissances, dans une perspective de concurrence, et sur un mode de gouvernance influencé par la nouvelle gestion publique. Le mode dialogique qui structure notre réflexion implique alors d'opter pour l'autre paradigme, celui des sociétés du savoir, qui repose sur une socialisation des connaissances afin de proposer des solutions et des actions concertées plutôt que concurrentes, et sur la collégialité sur le plan de la gestion. Il s'agit de coconstruire collectivement un nouveau modèle d'université qui s'inspire de ce paradigme.

**Sur le plan des modalités**, en cette ère de pandémie qui impose de nouveaux rapports humains marqués par la distanciation physique des personnes, la dématérialisation de l'université est un incontournable. Le mouvement de dématérialisation implique d'offrir ailleurs que sur les campus et sous d'autres formes que la formation en présence les activités universitaires. On peut penser en conséquence aux tiers-lieux (Krauss et Tremblay, 2019), à la formule des communs (Bollier, 2014), à l'éducation lente (Domènech, 2010), à la formation à distance (Lafleur et Samson, 2020) et à la promotion du vivre-ensemble (Morin, 2000). La définition de cette *utopie réaliste* (Bregman, 2017) est l'objet de nos travaux de recherche et de réflexion actuels.

## Références

### Ce texte reprend quelques idées et extraits de nos travaux déjà parus :

- Bernatchez, J. (2018). De la République de la science à l'Économie du savoir. Dans P. Doray *et al.* (dir.), *L'Université du Québec. 1968-2018* (p. 277-294). Presses de l'Université du Québec.
- Bernatchez, J. (2017). Les enjeux contemporains du réseau de l'éducation. Dans N. Michaud (dir.), *Secrets d'État ? Les principes qui guident l'administration publique et ses enjeux contemporains* (p. 527-553). Presse de l'Université du Québec.
- 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. (2009). *Référentiels et dynamiques des politiques publiques de l'organisation de la recherche universitaire au Québec* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus de l'Université Laval.

### Autres références dans le texte :

- Amable, B. (2001). Systèmes d'innovation. Dans P. Mustar et H. Penan (dir.), *Encyclopédie de l'innovation* (p. 327-382). Économica.
- Ardoino, J. (1999). La complexité. Dans E. Morin (dir.), *Relier les connaissances. Le défi du XXI<sup>e</sup> siècle* (p. 442-450). Seuil.
- Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Columbia University Press.
- Bock, D. (1982). *Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University*. Harvard University Press.
- Bollier, D. (2014). *La renaissance des communs. Pour une société de coopération et de partage*. Éditions Charles Léopold Mayer.
- Bourdieu, P. (1998). *Contre-feux. Propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*. Raisons d'agir.
- Bregman, R. (2017). *Utopies réalistes*. Seuil.
- Chadwick, O. (1989). *Newman*. Les Éditions du Cerf.
- Charle, C. et Verger, J. (1994). *Histoire des universités*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. IAU Press.
- 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.
- De Meulemeester, J.-L. (2011). Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs ? Une vue évolutionniste. *Pyramides*, 21, 261-289.
- Domènech, D. (2010). Quinze principes. *Silence*, 382, 11-12.
- Dubuc, A. (2018, 01 février). Le vrai problème de l'UQAM. *La Presse+*.  
[http://mi.lapresse.ca/screens/b152bfa5-ca31-447d-86c2-31cf45c00b61\\_7C\\_0.html](http://mi.lapresse.ca/screens/b152bfa5-ca31-447d-86c2-31cf45c00b61_7C_0.html)
- Etzkowitz, H. et Leydesdorff, L. (2000). Le Mode 2 et la globalisation des systèmes nationaux. Le modèle à Triple Hélice des relations entre université, industrie et gouvernement. *Sociologie et sociétés*, 32(1), 135-156.
- Fecteau, F. (2020). *L'institution de l'imaginaire néolibéral dans le rapport entre l'État, le champ de l'enseignement supérieur et le camp économique : une analyse des débats parlementaires en France, en Communauté française de Belgique et au Québec de 1980 à 2013* [Thèse de doctorat, Université libre de Bruxelles]. Université libre de Bruxelles.
- Gibbons, M. *et al.* (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage Publications.
- Glaizes, J. (2000). Le capital humain. *Multitudes*, 2(2), 111-112.
- Godin, B. (2017). *L'innovation sous tension. Histoire d'un concept*. Presses de l'Université Laval.
- Jaspers, K. (1959). *The Idea of the University*. Peter Owen.

- Kerr, C. (1963). *The Uses of the University*. Harvard University Press.
- Krauss, G. et Tremblay, D.-G. (2019). *Tiers-lieux*. Presses universitaires de Rennes.
- Lacroix, R. et Maheu, L. (2015). *Les grandes universités de recherche. Institutions autonomes dans un environnement concurrentiel*. Presses de l'Université de Montréal.
- Lafortune, J. M., Caron, J., Umbriaco, M., Maltais, M. et Laffrance, S. (2016). *Une classification des universités québécoises fondée sur le système de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. FQPPU.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Lenclud, G. (1987). La tradition n'est plus ce qu'elle était... *Terrain*, (9).  
<http://journals.openedition.org/terrain/3195>.
- Morin, E. (1977). *La Méthode*. Seuil.
- Morin, E. (2001). *La Méthode (Tome 5 : L'identité humaine)*. Seuil.
- Newman, J. H. (1852). *The Idea of a University*. <http://www.newmanreader.org/works/idea/>
- OCDE (1996). *L'économie fondée sur le savoir*. OCDE.
- Ortega Y Gasset, J. (1944). *Mission of the University*. Princeton University Press.
- Pelletier, J. (2017). *L'université : fin de partie*. Varia.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*. Calmann-Lévy.
- Ropé, F. et Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*. L'Harmattan.
- Serres, M. (2017). *C'était mieux avant !* Le Pommier.
- UNESCO (2005). *Vers des sociétés du savoir*. UNESCO.

## Chapitre 2

### L'enseignement supérieur du rapport Parent : quel bilan 50 ans après?

Pierre Canisius Kamanzi  
*Université de Montréal*

#### Notice biographique

Pierre Canisius Kamanzi est professeur agrégé au département d'administration et fondements de l'Université de Montréal et chercheur au Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Ses recherches portent sur les politiques publiques et les inégalités sociales en éducation.

#### Résumé

L'objectif de ce chapitre est de décrire et d'analyser l'évolution des politiques de l'enseignement supérieur québécois depuis la Réforme Parent jusqu'à nos jours. Nous montrons que la structure de l'enseignement supérieur mise en place durant la période de 1960 à 1970 demeure presque inchangée jusqu'à ce jour, mais que les politiques publiques qui encadrent sa mission sociale ont évolué au gré des conjonctures sociales et économiques. L'analyse du corpus exploité permet de dégager le constat suivant : bien que les priorités changent de décennie en décennie et selon le parti politique au pouvoir, elles demeurent centrées sur la démocratisation des études et le rapprochement de l'enseignement supérieur aux besoins économiques de la société.

#### Mots-clés

Politiques éducatives, enseignement supérieur, collège, université, démocratisation, Québec

#### Abstract

This chapter aims to describe and to analyze the evolution of the Québec's higher education policies from the Parent Reform (1960s) to the present day. We show that the structure of higher education introduced between 1960 and 1970 remains almost unchanged to this day, but the public policies framing its mission in society have continuously evolved in response to social and economic conditions. The analysis of the exploited corpus of research has led to the main following observation: although priorities changed from decade to decade and according to the political party in power, these priorities remain focused on the democratization of education and the rapprochement of higher education to the economic needs of society.

#### Key words

Educational policies, higher education, college, university, democratisation, Quebec

#### Introduction

Cette étude propose une brève description de l'évolution des politiques de l'enseignement supérieur québécois depuis le rapport Parent jusqu'à nos jours. Elle montre que cette évolution s'inscrit dans une dynamique plus large des politiques publiques et éducatives, lesquelles s'ajustent aux mutations économiques, sociales et politiques. Le texte est divisé en trois sections abordant les principaux aspects de cette évolution. Analyser l'évolution d'une institution comme le système d'enseignement supérieur ne se limite pas à une description chronologique de facteurs isolés, c'est aussi et surtout tenter de tenir compte de leur concomitance, de saisir leur articulation dans le temps et de dégager les moments charnières de cette évolution. Dans cette étude, la distinction sera basée sur les perspectives dominantes de l'action publique.

Bien que les réformes subséquentes n'apportent pas de changement majeur à la structure initiale du système, celui-ci n'a cessé d'évoluer au gré des enjeux socioéconomiques, politiques et idéologiques à travers les décennies suivantes pour s'adapter au contexte sociétal et répondre à ses besoins (Donald, 1997; Trottier, Bernatchez, Fisher et Rubenson, 2014). À cet effet, trois

périodes principales peuvent être distinguées : 1) la période de 1964-1976, caractérisée par la mise en place et la consolidation d'une structure d'enseignement supérieur adaptée; 2) celle de 1976-1994, marquée par la massification et la conciliation avec les besoins économiques de la société; et enfin 3) celle allant de 1994 à nos jours qui se distingue par un alignement plus accentué avec l'économie du savoir.

### **Mise en place, adaptation et consolidation de la structure (1964-1976)**

Telle qu'on la connaît aujourd'hui, la structure de l'enseignement supérieur québécois est essentiellement le fruit de la réforme scolaire amorcée à la suite du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, publié au milieu des années 1960 et, plus largement, des politiques engagées pendant la Révolution tranquille. À l'aube des années 1960, l'arrivée au pouvoir du Parti libéral du Québec (PLQ) coïncide avec l'émergence d'une société québécoise assoiffée de modernité et prête à se lancer dans le vaste mouvement de modernisation. Non seulement le Québec affirme l'ambition de rattraper son retard par rapport au reste du Canada dans plusieurs domaines, mais il dispose plus que jamais des ressources nécessaires, car il s'industrialise et s'enrichit. Afin de concilier développement économique et démocratisation de l'éducation, le gouvernement accorde une place privilégiée à l'égalité d'accès aux études qui, dans une perspective économiste (Psacharopoulos, 1985), est une condition essentielle pour former une main-d'œuvre qualifiée et faciliter une répartition équitable des ressources que génère la prospérité économique. Le slogan « Qui s'instruit s'enrichit » prononcé par le premier ministre Jean Lesage se répand dans toute la province.

De 1960 à 1970, c'est le modèle d'État-providence qui prévaut au sein du gouvernement libéral et qui lui inspire un vaste mouvement de réformes axées sur le développement économique et social. Ce modèle de gouvernance légitime l'intervention étatique dans la plupart des domaines sociaux, dont l'éducation, secteur jusqu'alors géré par les Églises catholique et protestantes. C'est à cette occasion qu'est instituée en 1961 la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (ou Commission Parent, du nom de son président, Monseigneur Alphonse-Marie Parent, vice-recteur de l'Université Laval). Au terme de plusieurs années de réflexions et de débats, la Commission Parent brosse le portrait de la situation du secteur éducatif, inégal sur plusieurs plans (socioéconomique, de genre, culturel) et elle propose l'unification et la centralisation du système scolaire jusque-là éclaté. La Commission propose une série de recommandations portant sur l'ensemble du système éducatif et sur sa réorganisation (Corbo, 2002). Les changements proposés s'appuient sur l'idée que l'éducation contribue au développement d'une société industrielle et démocratique; c'est dans cette perspective que l'enseignement supérieur fait partie des priorités.

Prenant appui sur les recommandations de la Commission, le gouvernement met en place un système d'enseignement supérieur divisé en deux paliers successifs : le collège d'enseignement général et professionnel (cégep) et l'université. En 1967, les premiers cégeps sont institués et leur nombre va croître de décennie en décennie, de telle sorte que chaque région dispose au moins d'un établissement sur son territoire (Donald, 1997). Les cégeps dispensent une formation générale et fondamentale commune à tous leur permettant d'accéder à l'université, que l'étudiant ait suivi une formation technique ou préuniversitaire. Afin de rendre le cégep davantage accessible, le Rapport Parent recommande de diversifier les filières de l'enseignement secondaire, tout en harmonisant l'offre de formation de manière à ce que les diplômés soient comparables et équivalents (Corbo, 2002). La création des cégeps permettra d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur, plus particulièrement pour les étudiants francophones qui affichaient un certain retard par rapport aux anglophones de la province.

L'accessibilité de l'université et sa démocratisation se sont concrétisées par deux mesures principales : 1) l'extension des institutions existantes (McGill University et Bishop's, Sir-George-Williams University qui deviendra en 1974 Concordia University pour les anglophones; l'Université Laval, l'Université de Montréal et l'Université Sherbrooke pour les francophones) et la création de nouveaux programmes; 2) la création du réseau de l'Université du Québec (UQ) en 1968 qui compte aujourd'hui une dizaine de constituantes disséminées dans les différentes régions de la

province<sup>1</sup>. L'UQ devient ainsi la première université publique, par rapport aux autres universités dites « à charte ».

Pour consolider la gestion étatique de l'enseignement supérieur, le gouvernement crée le Conseil des collèges en 1967 et le Conseil des universités (CU) en 1968, deux organes servant d'intermédiaire entre le ministère de l'Éducation et les établissements d'enseignements collégial et universitaire. Afin de renforcer la recherche, un premier programme de financement de soutien à la recherche, appelé Formation de chercheurs et action concertée (FCAC) est créé. Celui-ci deviendra plus tard le Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR), le Fonds de la recherche en santé du Québec (FRSQ) et le Conseil québécois pour la recherche sociale (CQRS), qui seront à leur tour remplacés par les Fonds de recherche du Québec des secteurs de la Nature et des Technologies, de la Société et Culture et de la Santé.

De retour après une courte période de réapparition d'un gouvernement unioniste (du Parti de l'Union nationale), le Parti libéral reprend le pouvoir (entre 1970 et 1976). Il inscrit dans les missions universitaires d'enseignement et de recherche les « services aux communautés » qui doivent faire écho aux besoins sociétaux (Trottier, Bernatchez, Fisher et Rubenson, 2014). Les premiers jalons d'un système axé sur la performance sont posés, mais l'accessibilité demeure l'objectif prioritaire.

### **Massification du système et réponse aux besoins de l'économie (1976-1994)**

Entre les années 1976 et 1985, le Parti Québécois, alors au pouvoir, porte sur ses épaules un projet social-démocrate, priorisant le renforcement de la démocratisation de l'enseignement supérieur. Cette période marque une distanciation progressive avec la vision du gouvernement libéral précédent qui, dans une certaine mesure, envisageait un enseignement supérieur davantage axé sur le développement économique (Donald, 1997).

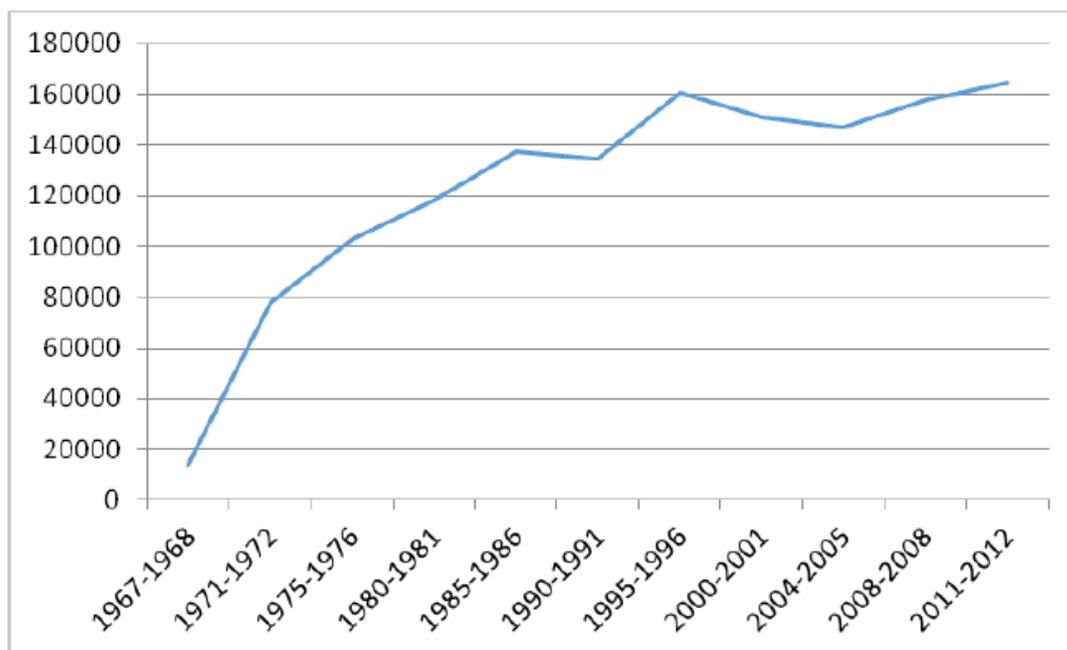
Au cours de ses mandats (1976 à 1985), le gouvernement du Parti Québécois (PQ) fait de la réaffirmation du peuple québécois le « fer de lance » de ses politiques, dont le développement d'un enseignement supérieur visant à se mesurer à ses homologues du reste du Canada (Trottier *et al.*, 2014). Dans les années 1981-1983, malgré une période de récession économique touchant la plupart des pays industrialisés et des restrictions budgétaires qui contraignent les champs d'action des établissements du secteur public, le gouvernement continuera de porter la priorité à l'accessibilité (Conseil supérieur de l'éducation, 1981).

Pour mieux maîtriser les effets négatifs de la récession, des mesures sont mises en place par le gouvernement et les établissements afin de faciliter le retour aux études des adultes en situation de chômage ou pour favoriser le maintien aux études des diplômés n'arrivant pas à s'insérer dans le marché de l'emploi. De leur côté, les établissements sont invités à utiliser rationnellement les ressources disponibles pour continuer à accroître l'accès aux études tout en maintenant la qualité (Conseil supérieur de l'éducation, 1981). Paradoxalement, la récession économique aura même un effet inverse sur les cégeps et les universités puisqu'elle est marquée par un accroissement des effectifs étudiants (Donald, 1997). Plusieurs établissements verront même leurs effectifs augmenter de façon spectaculaire, certains cégeps allant même jusqu'à tripler leur capacité d'accueil. Sur l'ensemble du territoire, les effectifs étudiants au cégep sont ainsi passés de 78 091 en 1971-1972 et à 103 036 en 1975-1976. Dix ans plus tard en 1985-1986, ils étaient 137 583 avant de passer à 150 898 en 2000-2001, à 147 199 en 2004-2005 et à 164 273 en 2011. La figure 1 montre que l'effectif de départ de 1967 était presque douze fois plus élevé en 2011.

---

<sup>1</sup> Université du Québec à Montréal, à Trois-Rivières, à Chicoutimi, à Hull, à Rimouski, en Abitibi; l'École nationale d'administration publique (ENAP); l'Institut national de recherche scientifique (INRS), Télé-Université et École de technologie supérieure (ETS).

Figure 1 : Évolution des effectifs étudiants de l'enseignement collégial, de 1967 à 2011



Sources : Savard et Bouthaim (2006) et MESRS (2015).

La situation est plus ou moins similaire à l'université (tableau 1). Le taux d'inscription à un programme de baccalauréat passe de 29 % en 1984 à 36,7 % en 2011, alors qu'à la maîtrise, il croît de 6,8 % à 13,3 %. Durant la même période, le taux d'inscription au doctorat a presque triplé, passant de 1,1 % à 3,1 %.

Tableau 1 : Taux d'accès aux programmes d'études conduisant à un grade universitaire (en %) 1984-2012

	1984-85	1995-96	2000-01	2005-06	2009-10	2011-12
Baccalauréat	30,1	35,3	35,7	41,7	42,9	44,4
Maîtrise	6,8	8,4	9,5	11,3	12,3	13,3
Doctorat	1,1	1,9	1,9	2,7	3,1	3,1

Sources : MELS (2014), MEQ (1999)

Le retour au pouvoir du Parti libéral à partir de 1985 sonne la réapparition d'une vision plus économique des politiques d'enseignement supérieur. Le Conseil des universités (1993) émet un avis dans lequel il propose d'orienter la recherche universitaire dans différents secteurs de développement économique et social, en mettant un accent particulier sur l'industrie et la technologie. Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation (1992) insiste sur l'intérêt de promouvoir une formation offrant aux étudiants les outils nécessaires pour s'adapter aux transformations du marché de l'emploi, caractérisées notamment par les progrès technologiques dans le secteur tertiaire.

En résumé, la période se distingue par deux orientations à la fois complémentaires et concurrentes : la massification de l'enseignement supérieur et son arrimage avec les finalités économiques, qui se confirmera dans les années suivantes. À l'interne, ces finalités concernent l'utilisation rationnelle des ressources, alors qu'à l'externe, elles représentent une réponse aux besoins exprimés par la société. Cette période marque également la volonté du Québec de trouver sa place dans l'économie mondiale du savoir (Lemelin, 2006), qui soutient l'idée que le développement des connaissances favorise l'accroissement de la compétitivité nationale, mais aussi de la performance individuelle (Olssen et Peters, 2007; Powell et Snellman, 2004).

## Rapprochement au développement de l'économie du savoir (1994 à nos jours)

À partir de 1990, la vision économique des politiques de l'enseignement supérieur prend de plus en plus de hauteur, quel que soit le parti politique au pouvoir (le PQ ou le PLQ). Ainsi, le Conseil des collèges (1990) souligne l'impératif pour les cégeps de prendre davantage de responsabilités dans la société et centrer leurs formations sur les valeurs et les compétences pour mieux répondre aux besoins de la société, notamment en termes économiques. Pour sa part, le Conseil des universités (1993) invite les établissements universitaires à se fixer des objectifs opérationnels susceptibles de rendre compte des résultats de l'usage des fonds qui leur sont octroyés. Un ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie est créé pour prendre spécifiquement l'enseignement collégial et universitaire en main et promouvoir une formation postsecondaire ainsi qu'un programme de recherche axé sur le développement économique. Toutefois, c'est à la suite des travaux des États généraux sur l'éducation (1995-1996), organisés par le gouvernement du Parti Québécois après son retour au pouvoir en 1994, que le mandat économique devient une véritable priorité et tend à prendre le dessus sur les autres missions (St-Onge, 2016).

En ce qui a trait à la mission de l'enseignement, le gouvernement insiste sur la formation d'une main-d'œuvre hautement qualifiée en fonction des besoins de l'économie du savoir : les établissements sont appelés à mettre davantage l'accent sur les domaines stratégiques, en l'occurrence, la science et la technologie (MEQ, 1998). Il est attendu que la formation s'arrime avec l'évolution des besoins du marché de l'emploi pour faciliter l'insertion professionnelle des diplômés (MEQ, 2000a; 2000b). Dans cette optique, le ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MRST, 2001) promeut trois orientations : le renforcement des partenariats avec les entreprises, la révision des programmes selon une approche par compétences et la multiplication des programmes de formation professionnelle.

Au niveau du cégep, cela se traduit par le développement et la multiplication de programmes courts de formation technique et de programmes spécialisés, de même que par le soutien aux programmes de coopération qui offrent aux étudiants une alternance entre les études et les stages en entreprise. À l'université, plusieurs comités et commissions ont été créés afin d'évaluer la cohérence entre les programmes et les exigences du marché de l'emploi. Ces dynamiques sont appuyées par des initiatives de financement, tant au niveau collégial qu'universitaire, dans le but de faciliter l'accès aux stages, ainsi qu'aux séjours de mobilité entre les établissements d'enseignement et les lieux de stage.

En ce qui concerne la mission de recherche, le gouvernement clarifie ses attentes en s'inscrivant davantage dans une vision économique et en privilégiant certains domaines de la recherche universitaire. Si la recherche fondamentale et les sciences sociales et humaines demeurent reconnues comme importantes dans la société du savoir, le discours gouvernemental met davantage l'accent sur la recherche appliquée, les sciences et les technologies, en raison de leur capacité concurrentielle (MRST, 2001). Dans son document intitulé *Politique québécoise de la science et de l'innovation* (MRST, 2001), le gouvernement met de l'avant cinq thématiques relatives à la recherche en milieu universitaire : la valorisation et les retombées des résultats de la recherche, l'innovation, la capacité concurrentielle des universités, la formation d'une relève scientifique et la promotion de certains secteurs de recherche. Si elle était simplement mentionnée dans les deux politiques précédentes au même titre que les autres types de recherche, la notion d'innovation occupe dorénavant une place centrale, voire dominante.

Le retour au pouvoir du Parti libéral entre 2003 et 2012 marque un temps de redéfinition du rôle de l'État, de réorganisation des services gouvernementaux et de développement de partenariats avec des entreprises privées. La vision *économiste* de la recherche s'accroît et les investissements sont accrus pour dynamiser certains secteurs clés au Québec et soutenir la recherche et l'innovation dans de nombreuses entreprises. Le gouvernement accentue désormais l'importance de l'innovation technologique qu'il considère comme la locomotive du développement économique et social (MDEIE, 2006), se distanciant progressivement de l'innovation sociale dont il se réclamait jusque-là (Trottier *et al.*, 2014). Il affiche clairement sa conception instrumentale et utilitariste de la recherche universitaire et sa préférence pour les domaines de recherche dont les résultats sont potentiellement commercialisables.

Si, au début du nouveau mandat du Parti Québécois (1994), la recherche résiste à l'inféodation des impératifs de l'économie du savoir pour préserver l'autonomie institutionnelle, la situation change progressivement vers le primat des recherches appliquées susceptibles de contribuer aux innovations technologiques. Cette tendance ne cesse de se renforcer sous le mandat du gouvernement libéral (2003-2012), comme en témoigne la *Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation 2007-2010* (MDEIE, 2006). Les différentes mesures et politiques éducatives adoptées au cours de cette période visent à appuyer, plus que jamais, le positionnement du Québec dans l'économie du savoir et s'inscrivent dans le schème du « capitalisme cognitif », lequel est considéré comme d'un souffle nouveau : il fait de la production immatérielle et du savoir des sources de rendement économique (Rhoades et Slaughter, 2004).

## Conclusion

La structure actuelle de l'enseignement supérieur est le résultat d'une évolution graduelle du projet mis en place au lendemain du rapport Parent, qui s'est opérée au prisme de plusieurs enjeux sociétaux (idéologiques, politiques et économiques). L'articulation de ces enjeux a contribué à renouveler et à orienter la mission de l'enseignement selon des conjonctures et des mutations socioéconomiques successives, mais également à redéfinir les rapports entre l'État et les établissements. Les données statistiques font état d'un bilan largement positif quant à l'accessibilité de l'enseignement supérieur envisagée par le rapport Parent et à son impact sur la société.

Le Québec fait aujourd'hui indéniablement partie des sociétés les plus scolarisées dans le monde, où les taux de diplômés d'enseignement supérieur sont les plus élevés, ce qui permet de soutenir qu'il dispose aussi d'une main-d'œuvre hautement qualifiée. Comme l'indique le rapport conjoint du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Technologie (2014), le taux d'obtention d'un diplôme d'études collégiales par cohorte s'est considérablement accru à chaque décennie. Il est passé de 22,2% en 1975-1976, à 34,4% en 1985-1986, à 39,4% avant de se stabiliser autour de 50,0% entre 2005-2006 et 2010-2011. Durant cette période, le taux d'obtention d'un baccalauréat a également progressé au même rythme, passant de 14,9% en 1975, à 19,0% en 1986, avant de se stabiliser autour de 31-33% entre 2006 et 2011. Autrement dit, cinq élèves sur dix qui commencent l'école primaire obtiennent plus tard un diplôme d'études supérieures, parmi lesquels trois auront un baccalauréat.

Derrière ce passage rapide à un enseignement supérieur de masse se trouve la volonté continue des gouvernements successifs d'investir dans la formation des cadres supérieurs et moyens et la recherche dans différents domaines scientifiques. Cette volonté s'est concrétisée non seulement par l'augmentation des ressources financières tant privées que publiques, particulièrement dans les universités, mais également par la mise en place de nouvelles règles de financement basées sur des rapports d'imputabilité entre l'État et les établissements.

Pour conclure, on peut s'accorder avec Trottier *et al.* (2014) que la configuration et la reconfiguration caractérisant l'évolution de l'enseignement supérieur québécois ont été marquées par la continuité, dès lors qu'elles se sont toujours inscrites dans les besoins de la société tels que définis par l'État. Si l'alternance entre les deux partis politiques au pouvoir (Parti libéral du Québec et Parti Québécois) conduit à briser régulièrement le *statu quo* sur les priorités, elle n'ébranle pas pour autant la poursuite d'accessibilité des études et de rapprochement de l'enseignement supérieur aux besoins de la société, qui guident les politiques publiques en éducation depuis la Révolution tranquille.

## Références

- Conseil des collèges (1990). *Vers l'an 2000 : les priorités de développement de l'enseignement collégial*. Gouvernement du Québec.
- Conseil des universités (1993). *La nature et les rôles de la recherche. Réflexion de la Commission de la recherche universitaire*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1981). *Les compressions budgétaires et l'avenir des universités. Recommandation au ministre de l'Éducation*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1992). *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXIe siècle*. Gouvernement du Québec.
- Corbo, C. (2002). *L'éducation pour tous : une anthologie du Rapport Parent*. Presses de l'Université de Montréal.
- Donald, J.G. (1997). Higher Education in Quebec: 1945-1995. Dans G. A. Jones (dir.), *Higher Education in Canada: Different Systems, Different perspectives* (p. 161-188). Garland.
- Lemelin, C. (2006). *L'accessibilité aux études supérieures*. Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Indicateurs de l'éducation* (Édition 2013). Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Indicateurs de l'éducation* (Éditions 1999). Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000a). *Politique québécoise à l'égard des universités*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000b). *Politique québécoise de financement des universités*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie (2001). *Politique québécoise de la science et de l'innovation*. Gouvernement du Québec.
- Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (2006). *Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation*. Gouvernement du Québec.
- Olszen, M. et Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education, and the knowledge economy. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- Powell, W.W. et Snellman, K. (2004). The knowledge economy. *Annual Review Sociology*, 30, 199-220.
- Psacharopoulos, G. (1985). Returns to education: A further international update and implications. *The Journal of Human Resources*, 20(4), 583-604.
- Rhoades, G. et Slaughter, S. (2004). Academic capitalism in the new economy: Challenges and choices. *American Academic*, 1(1), 37-59.
- Savard, D. et Bouthaim, S. (2006). Les cégeps : de l'accès à la réussite. Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (p. 91-139). Presses de l'Université Laval.
- St-Onge, M. (2016). *L'évolution des finalités de l'université québécoise dans un contexte de mondialisation : analyse critique des politiques publiques de 1998 à 2009* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus de l'Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13512>
- Trottier, C., Bernatchez, J., Fisher, D. et Rubenson, K. (2014). Public Postsecondary Education Policies in Quebec: A Case Study. Dans D. Fisher, K. Rubenson, T. Shanahan et C. Trottier (dir.), *The development of postsecondary education systems in Canada: a comparison between British Columbia, Ontario, and Quebec, 1980-2010* (p. 291-333). McGill-Queen's University Press.

## Chapitre 3

### **Tensions et enjeux relevés dans le cadre d'une recherche visant la documentation de l'utilisation de la typologie de Larouche *et al.* (2012) dans une démarche de réflexion et d'auto affirmation d'une université québécoise**

**Catherine Larouche**

*Université du Québec à Chicoutimi*

**Denis Savard**

*Université Laval*

**Jean-François Richard**

*Université de Moncton*

**Pauline Jean**

*Université Laval*

#### **Notices biographiques**

Catherine Larouche est professeure titulaire en administration scolaire et responsable des DESS et programmes courts en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi. Elle est avocate et détient un doctorat en administration et évaluation en éducation. Elle est coresponsable de la Communauté de recherche et d'entraide en éducation (CREÉ), chercheuse régulière au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), chercheuse régulière au Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (LIRES) ainsi que membre du Groupe de recherche interrégionale sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement (GRIDE). Elle est associée au réseau PÉRISCOPE (Plateforme d'Échange, de Recherche et d'Intervention sur la SColarité : Persévérance et réussitE)

Professeur titulaire en évaluation institutionnelle à l'Université Laval, Denis Savard a œuvré à différentes instances du système éducatif (écoles secondaires, centre d'accueil, ministères de l'Éducation du Nouveau-Brunswick et du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, vice-rectorats d'universités) comme enseignant, éducateur spécialisé, consultant, agent de recherche et coordonnateur d'activités et de recherche. Outre la direction du CRIRES qu'il assume, il est coresponsable de la Communauté de recherche et d'entraide en éducation (CREÉ), il est associé au réseau PÉRISCOPE, chercheur régulier au Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (LIRES) et chercheur associé au Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT).

Jean-François Richard est professeur titulaire en sciences de l'éducation à l'Université de Moncton. Spécialiste en mesure et évaluation en éducation, Jean-François a occupé les postes de doyen en éducation et vice-recteur adjoint à l'enseignement à l'Université de Moncton. Possédant un doctorat en sciences de l'activité physique (intervention éducative) de l'Université Laval, Jean-François possède à son actif plus d'une quarantaine de publications liées à divers aspects de l'évaluation dans un contexte d'enseignement et d'entraînement sportif.

Pauline Jean est retraitée du ministère de l'Éducation. Elle poursuit un doctorat en administration et évaluation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle détient un diplôme d'études supérieures spécialisées en études féministes, une maîtrise en philosophie et un baccalauréat en pédagogie. Elle est secrétaire générale par intérim de la Communauté de recherche et d'entraide en éducation (CREÉ).

#### **Résumé**

La typologie de Larouche *et al.* (2012) répertorie les différentes conceptions présentes dans les établissements d'enseignement supérieur en vue d'évaluer leur performance. Cette typologie

comporte sept types (Académique, Service public, Entrepreneurial, Marché, Politique, Milieu de vie, Apprenant) définis en fonction de sept dimensions (valeurs et principes, système de gouvernance, stratégies, recherche, enseignement, modes d'évaluation et critères de performance). La typologie repose sur les postulats qu'à l'intérieur des établissements coexiste une pluralité de conceptions qui varient dans le temps, dans l'espace, selon des rythmes d'alternance et de prédominance, et en fonction des instances et des individus. La communication a pour objectif de rendre compte des tensions et des enjeux liés à l'axe diversification *versus* différenciation relevés lors d'une recherche documentant l'utilisation de la typologie dans une université québécoise à l'occasion d'une démarche d'un comité d'auto-affirmation réagissant aux restrictions budgétaires substantielles imposées par le gouvernement. Ces restrictions s'inscrivent dans la mouvance de changements profonds que subissent les établissements d'enseignement supérieur, confrontés qu'ils sont à des réformes qui privilégient notamment le managérialisme et l'utilité économique au détriment de leur mission traditionnelle (Axelrod, 2002; Milley, 2016; Turk, 2008).

### **Mots-clés**

Typologie, conceptions, universités, tensions, utilisation

### **Abstract**

The Larouche *et al.* Typology (2012) lists the different conceptions existing in higher education institutions (HEIs) in order to assess their performance. This typology is divided into seven types (Academic, Public service, Entrepreneurial, Market, Political, Living environment, Learner), which are defined according to seven dimensions (values and principles, system of governance, strategies, research, teaching, assessment methods, and performance criteria). It is based on the postulates that a plurality of conceptions, varying in time and space, according to rhythms of alternation and predominance, and according to the authorities and individuals, coexist within the institutions. The purpose of this contribution is to report on the tensions and issues related to the diversification vs differentiation axis found in research documenting the use of the typology in a Quebec university as part of a self-affirmation committee response to the substantial government budget cuts. These restrictions are consistent with the profound changes that higher education institutions are undergoing, confronted as they are with reforms giving priority to managerialism and economic usefulness at the expense of their traditional mission (Axelrod, 2002; Milley, 2016; Turk, 2008).

### **Key words**

Typology, conceptions, university, tensions, utility

### **Introduction**

Le projet de recherche duquel découle ce chapitre s'inscrit dans la poursuite des travaux basés sur la thèse de Larouche (2011) dans lesquels une typologie de conceptions des universités en vue d'évaluer leur performance a été développée et validée. L'approche typologique adoptée par Larouche constitue une percée dans le domaine de l'évaluation de l'enseignement supérieur. Cette approche traite le problème de la complexité des institutions d'enseignement supérieur si souvent occulté par les modèles d'évaluation provenant du monde des entreprises privées. Ainsi, l'Université ne peut se réduire à une vision mécaniste d'une entreprise qui possède une hiérarchie bien campée, des processus de production récurrents et des tâches planifiées avec exactitude (Fallon et Leclerc, 2014; Fisher, Rubenson, Shannahan et Trottier, 2014). Au-delà de leur triple mission (enseignement, recherche et service à la collectivité), le bon fonctionnement des établissements universitaires repose sur l'agencement complexe des valeurs, des objectifs et des actions parfois antagonistes d'une multitude d'acteurs, tant internes qu'externes, le tout couvrant un large spectre disciplinaire. La typologie propose un modèle d'évaluation comportant sept conceptions (Académique, Service public, Marché, Entrepreneuriale, Politique, Apprenante, Milieu de vie) qui englobent une diversité de valeurs, d'objectifs et de stratégies prônés par les acteurs et les groupes intéressés par la performance des universités.

Lors de la validation de la typologie, les experts consultés ont indiqué qu'outre son utilisation prévue en situation d'évaluation de la performance, elle offrait un potentiel en ce qui a trait à l'analyse et à la planification institutionnelles, notamment, dans ce dernier cas, à la conception de planifications stratégiques.

Deux subventions du Programme de coopération intergouvernemental<sup>1</sup> (PCI-2016, PCI-2017) ont rendu possible cette recherche à laquelle ont collaboré des chercheurs et chercheuses de l'Université du Québec à Chicoutimi, de l'Université Laval et de l'Université de Moncton.

La première subvention (PCI-2016) a permis de vérifier l'applicabilité de la typologie de Larouche, Savard, Héon et Moisset (2012) dans le contexte d'une université francophone de l'Est canadien et d'apprécier son utilité réelle comme outil de gouvernance, de planification, d'évaluation et de gestion. Les dirigeants rencontrés ont exprimé l'avis qu'il s'agit d'un outil de réflexion qui permet la clarification des enjeux et qui pourrait effectivement s'avérer utile dans les opérations de planification, de gestion et d'évaluation des universités (Larouche, 2011).

La deuxième subvention (PCI-2017) a servi à vérifier la contribution de l'utilisation de la typologie dans une université québécoise dans le cadre d'une démarche de réflexion et d'auto-affirmation. Cette démarche s'est réalisée du 16 octobre 2015 au 16 mai 2017. Le présent texte rend compte de l'utilisation de la typologie de Larouche *et al.* (2012) dans une opération de diagnostic et de planification institutionnels, soit celle de la démarche d'un comité d'auto-affirmation et de planification institutionnelles d'une université québécoise réagissant aux restrictions budgétaires substantielles imposées par le gouvernement.

Ce texte se divise en quatre parties. Après les trois premières parties qui traitent de la problématique, de la typologie et de la méthodologie suit la quatrième présentant les résultats de l'analyse des entrevues en fonction des quatre phases d'une délibération éthique. Le texte se conclut sur une discussion reliant le processus réalisé à la résolution des différents problèmes de la planification.

## **Problématique**

Les restrictions budgétaires imposées aux universités s'inscrivent dans une mouvance de changements profonds que subissent les établissements d'enseignement supérieur, confrontés qu'ils sont à des réformes qui privilégient notamment le managérialisme et l'utilité économique au détriment de leur mission traditionnelle : on parle alors de réformes qui portent atteinte à leur autonomie, qui occasionnent une dilution des valeurs, des normes et des libertés académiques et qui mènent à une perte de confiance dans l'institution et dans sa mission critique (Axelrod, 2002; Milley, 2016; Turk, 2008).

L'université qui fait l'objet de ce projet de recherche se trouvait dans une situation financière difficile qui a engendré des suppressions de postes de professeurs et d'autre personnel, des diminutions d'activités d'enseignement ainsi qu'une augmentation importante du ratio étudiants/cours. Plusieurs membres des différents types de personnel partageaient la perception que les solutions apportées par la haute administration allaient toujours dans le sens de comprimer les ressources allouées à l'enseignement et à la recherche, compromettant ainsi la poursuite de la mission même de l'établissement universitaire. La situation financière précaire s'est répercutée sur le climat de travail et elle a généré une opposition entre les cadres de la haute administration partisans d'une position plus managériale et ceux qui préconisaient une approche plus académique face aux difficultés vécues.

En octobre 2015, à l'initiative du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, un comité d'auto-affirmation a été créé pour réfléchir à la situation d'ensemble, « réfléchir à qui nous sommes et à ce qui nous définit ». Cette réflexion devait, d'après ses initiateurs, précéder toute stratégie de compressions administratives afin de préserver le fondement de la mission universitaire et la qualité des services offerts. Le comité avait pour objectif de réaligner la mission

---

<sup>1</sup> Programme institué dans le but de favoriser la coopération entre les chercheurs du Québec et ceux de la francophonie canadienne.

de l'établissement vers un mode de gouvernance plus participatif et moins axé sur des considérations entrepreneuriales. Il s'opposait à ce que seuls les impératifs purement budgétaires influencent l'activité universitaire, au mépris de sa mission fondamentale (Rapport final, 2017).

Le vice-recteur n'avait prévu aucune contrainte de temps et les réunions se sont tenues jusqu'à l'atteinte d'un consensus. Les neuf rencontres du comité, étalées sur une année et demie, ont réuni un effectif composé de 37 personnes provenant de 8 catégories<sup>2</sup> d'employés. À mi-mandat, le comité a procédé à l'embauche d'un consultant. L'utilisation de la typologie de Larouche *et al.* a été intégrée dans la démarche de délibération éthique proposée par le consultant. Un rapport final a été déposé le 17 mai 2017.

### **La typologie**

La typologie des conceptions des universités de Larouche *et al.* (2012) comporte sept types (Académique, Service public, Marché, Entrepreneurial, Apprenant, Politique, Milieu de vie) qui se déclinent en sept dimensions (Valeurs et principes, Système de gouvernance, Stratégies, Enseignement, Recherche, Évaluation de la performance, et Critères d'évaluation). Les conceptions reposent sur le socle de base des universités, leur mission d'enseignement, de recherche et de service aux collectivités. Il convient de préciser que ce ne sont pas des types d'université, mais des types de conception des universités. Ainsi, une université peut être traversée par différents types de conception. Chaque conception repose sur des valeurs et des principes. Les valeurs et les principes désignent les éléments régulateurs qui expliquent les priorisations des conceptions. Les conceptions ne sont pas des types idéaux au sens de types purs, dans la totalité de leurs caractéristiques exclusives les unes par rapport aux autres.

Dans la conception Académique, l'Université porte et exprime certaines finalités idéales qui transcendent la temporalité et l'espace. Ici, l'Université concrétise une idée civilisatrice qui vise la formation des citoyens à un idéal d'humanité, de culture et de vie commune. Cette conception valorise la recherche de la vérité et le développement d'un savoir critique (Freitag, 2002, Larouche *et al.*, 2012). Dans la conception Service public, l'éducation, l'enseignement supérieur et la formation universitaire constituent un bien personnel et social (Larouche *et al.*, 2012; MEQ, 2000). On conçoit l'Université au service de tous, comme un bien commun faisant partie du patrimoine collectif (FQPPU, 1997). L'Université voit à la réussite, à la qualification. Elle est ouverte sur la société : elle se montre capable de répondre à ses attentes et de contribuer au progrès de la collectivité dans son ensemble. La conception Entrepreneuriale vise à exploiter les ressources et les possibilités de développement au-delà des moyens disponibles (Clark, 1998). L'établissement s'adapte à un univers complexe et incertain, mais le fait à ses propres conditions et selon ce qu'il offre (Larouche *et al.*, 2012). La conception Marché décrit une Université perçue comme ayant une valeur marchande et répondant à la demande du marché (Larouche *et al.*, 2012; Porter, 1993). Les tenants de la conception Politique recherchent la légitimité auprès des parties prenantes (Morin, Savoie et Beaudin, 1994; Quinn et Rohrbaugh, 1983). Il s'agit ici d'obtenir le soutien et la confiance des acteurs de son environnement (Larouche *et al.*, 2012). La conception Apprenante s'inspire du concept d'organisation apprenante (Duke, 1992; James, 2000; Mead, 1995; Ramsden et Martin, 1996). L'organisation apprenante crée, acquiert, transfère des connaissances et modifie sa conduite pour refléter des connaissances et des perspectives nouvelles (Dill, 2003; Garvin, 1993; Larouche *et al.*, 2012). La conception Milieu de vie prône l'idée voulant que la pleine réalisation des capacités de l'humain transite par la connaissance de soi, la liberté d'agir sur sa propre destinée, la légitimité de la recherche du bonheur, la tolérance des idées diverses et un idéal commun de justice. Cette interprétation s'appuie sur un partage des traditions, des valeurs et des habitudes propres à la vie de l'organisation (Larouche *et al.*, 2012; Mintzberg, Ahlstrand et Lampel, 1999).

---

<sup>2</sup> Chargés de cours, direction de département, direction de services, doyens, étudiants, personnel de soutien, professionnels, professeurs.

### Conception Académique : La recherche de la vérité, le développement du savoir, la rigueur scientifique et la liberté académique

Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche de la vérité et développement du savoir</li> <li>Liberté académique</li> <li>Fonction critique</li> <li>Rigueur scientifique</li> <li>Disciplinarité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autonomie institutionnelle</li> <li>Gestion collégiale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche de l'excellence</li> <li>Sélection et élitisme</li> <li>Méritocratie</li> <li>Maintien de la tradition</li> <li>Assurance du capital de réputation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disciplinarité</li> <li>Transmission des connaissances (savoir)</li> <li>Formation à la culture générale et scientifique à tous les niveaux</li> <li>Formation à la recherche aux cycles supérieurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche libre</li> <li>Recherche fondamentale et appliquée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluation par les pairs avec vérification externe</li> <li>Reconnaissance internationale</li> <li>Agrément</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Excellence académique</li> <li>Avancement des connaissances</li> <li>Qualité des programmes</li> <li>Notoriété en recherche</li> <li>Rayonnement sur le monde</li> <li>Prestige et distinctions</li> </ul>

### Conception Service public : La réponse aux besoins diversifiés de la société, l'accès à l'éducation, la démocratisation et la présence active de l'État

Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
<ul style="list-style-type: none"> <li>Réponse aux besoins de la société</li> <li>Accès à l'université</li> <li>Démocratisation</li> <li>Normes explicites</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Démocratisation de l'université</li> <li>Présence active de l'État et de la société</li> <li>Coûts assumés principalement par la société</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan d'action</li> <li>Débat démocratique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Offre de formation en fonction des besoins diversifiés de la société</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche qui répond aux besoins de la société</li> <li>Valorisation de la diversité des approches et des modes de diffusion</li> <li>Recherche développement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Imputabilité</li> <li>Reddition de compte à l'État et à la population</li> <li>Audit institutionnel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Accès et réussite du plus grand nombre</li> <li>Équité</li> <li>Atteinte des objectifs sociétaux</li> <li>Services à la collectivité</li> <li>Développement régional</li> <li>Intégration citoyenne et professionnelle</li> </ul>

### Conception Marché : La satisfaction de la clientèle, le positionnement stratégique et la concurrence

Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
<ul style="list-style-type: none"> <li>Concurrence</li> <li>Rentabilité</li> <li>Niche stratégique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Système client</li> <li>Lois de l'offre et de la demande avec prédominance à la demande</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Position stratégique sur le marché</li> <li>Alliances tactiques</li> <li>Marketing</li> <li>Branding (pouvoir de la marque)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Commercialisation de l'enseignement</li> <li>Enseignement sur mesure</li> <li>Développement des connaissances techniques et industrielles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche orientée vers les besoins du marché</li> <li>Commercialisation de la recherche</li> <li>Recherche commanditée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Palmarès</li> <li>Veille concurrentielle</li> <li>Profit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recrutement de clientèles</li> <li>Satisfaction de la clientèle</li> <li>Intégration des étudiants sur le marché du travail et taux de diplomation</li> <li>Expansion et diversification du marché</li> <li>Compétitivité</li> <li>Adaptabilité</li> <li>Rentabilité</li> </ul>

### Conception Entrepreneuriale : L'innovation, le développement, la vision, le goût du risque

Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomie</li> <li>• Innovation</li> <li>• Goût du risque</li> <li>• Pérennité institutionnelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Système producteur (offre)</li> <li>• Leader</li> <li>• Équipe de gestion</li> <li>• Équipe de recherche</li> <li>• Diversification des sources de financement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vision</li> <li>• Mobilisation des ressources</li> <li>• Changement délibéré</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développement des compétences et des créneaux en lien avec la vision</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche-développement</li> <li>• Innovation et transfert technologique</li> <li>• Brevet d'invention</li> <li>• Interdisciplinarité et résolution de problème</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concrétisation des finalités</li> <li>• Évaluation des forces et faiblesses et opportunités et menaces</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacité d'être proactif</li> <li>• Innovation</li> <li>• Capacité de pilotage</li> <li>• Diversité des sources de financement</li> <li>• Partenariat</li> </ul>

### Conception Apprenante : La multiplication des lieux de savoir et d'information, le décloisonnement, le développement des réseaux, l'apprentissage organisationnel

Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Multiplication des lieux de savoir et d'information</li> <li>• Communication</li> <li>• Utilisation des TIC</li> <li>• Ouverture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestion participative</li> <li>• Communauté universitaire</li> <li>• Gestion décentralisée et démocratique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processus d'apprentissage</li> <li>• Développement organisationnel</li> <li>• Diffusion du savoir</li> <li>• Dissémination du savoir</li> <li>• Communautés de pratique et d'apprentissage</li> <li>• Ouverture (différents schèmes de pensée)</li> <li>• Décloisonnement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre des savoirs entre le milieu universitaire et les autres milieux</li> <li>• Processus d'enseignement différencié</li> <li>• Reconnaissance des acquis et valorisation des compétences</li> <li>• Pédagogie par projet</li> <li>• Communauté de pratique</li> <li>• Transdisciplinarité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche transdisciplinaire</li> <li>• Réseaux de recherche</li> <li>• Consortium de recherche</li> <li>• Implication des partenaires dans la programmation de recherche</li> <li>• Recherche collaborative et recherche action</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tableau de bord de gestion</li> <li>• Évaluation mixte impliquant des acteurs externes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Système d'information adéquat</li> <li>• Mécanisme de réflexion et d'amélioration</li> <li>• Capacité de s'autoévaluer</li> <li>• Développement et extension des réseaux</li> <li>• Apprentissage de l'organisation</li> </ul>

### Conception Politique : La reconnaissance des intérêts divergents et la satisfaction des parties prenantes, le changement social

Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processus démocratique</li> <li>• Reconnaissance des intérêts divergents</li> <li>• Respect de la diversité des composantes de la société</li> <li>• Changement social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversification et participation des parties prenantes</li> <li>• Répartition des lieux de pouvoir</li> <li>• Rapport de force</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processus de négociation</li> <li>• Recherche du compromis</li> <li>• Consultation</li> <li>• Alliances stratégiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation des parties prenantes à l'élaboration des programmes et des curriculums</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche stratégique</li> <li>• Participation des parties prenantes aux orientations et au développement des projets de recherche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imputabilité et reddition compte envers les parties prenantes</li> <li>• Opinion publique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfaction des parties prenantes</li> <li>• Satisfaction des employeurs</li> <li>• Satisfaction des organismes régulateurs</li> <li>• Satisfaction des associations professionnelles et syndicales</li> <li>• Satisfaction des communautés internes et externes</li> </ul>

## Conception Milieu de vie : Le respect et l'épanouissement de la personne, le développement durable, le bien-être au travail

Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect et épanouissement de la personne</li> <li>• Amélioration de la condition humaine</li> <li>• Bien-être au travail</li> <li>• Solidarité intergénérationnelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leadership orientée vers le développement de la personne</li> <li>• Développement durable</li> <li>• Gestion écologique et humaniste</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processus humain</li> <li>• Soutien au développement de carrière et au ressourcement professionnel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développement intégral de la personne</li> <li>• Enseignement personnalisé</li> <li>• Petits groupes</li> <li>• Valorisation des activités parascolaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorisation de la diversité de la recherche</li> <li>• Recherche orientée vers les humanités</li> <li>• Recherche libre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Climat d'étude et de travail</li> <li>• Culture organisationnelle</li> <li>• Évaluation institutionnelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilisation au travail</li> <li>• Sentiment d'appartenance</li> <li>• Disponibilité des espaces</li> <li>• Santé et sécurité au travail</li> <li>• Climat d'étude et de travail</li> <li>• Développement des ressources humaines</li> <li>• Éthique</li> <li>• Esthétisme</li> </ul>

## La méthodologie

La méthodologie utilisée a consisté en une analyse de cas comportant deux parties. Dans un premier temps, une analyse documentaire en lien avec le sujet a été effectuée; dans un deuxième temps, des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès de membres du comité d'auto-affirmation. Un échantillon de convenance de neuf membres a été élaboré en vue de privilégier la participation du plus grand nombre parmi les sept catégories d'employés et les cinq disciplines concernées sur un total de 37 membres représentant toutes les catégories d'employés.

Le schéma d'entretien a été conçu en fonction des étapes d'une délibération éthique (Legault, 2003). Il comprend les quatre phases énumérées ci-dessous :

1. Prendre conscience de la situation.
2. Clarifier les valeurs conflictuelles de la situation.
3. Prendre une décision éthique par la résolution rationnelle du conflit de valeurs dans la situation.
4. Établir un dialogue réel avec les personnes impliquées.

## Les résultats

Les résultats sont présentés à partir de l'analyse des documents et des verbatims des acteurs interrogés en fonction de chacune des étapes d'une délibération éthique. Les résultats sont ainsi repris sous la forme d'un récit utilisant les points de vue et les faits relatés par les participants (P) et rapportés dans la documentation.

### *Phase 1 - Prendre conscience de la situation*

Au début du processus, chacun des membres voulait se positionner, faire valoir ses dossiers (P5). Mais au fur et à mesure des discussions, un consensus sur l'analyse de la situation actuelle a émergé. Il s'en est suivi une prise de conscience collective de la situation définie dorénavant comme une crise identitaire institutionnelle majeure (P6). Certains éléments marquants de cette situation sont ressortis : le sous-financement des universités; la baisse du nombre d'étudiants; les enjeux de l'accessibilité *versus* la qualité; la sensibilité à l'accessibilité à toutes les disciplines (même celles où il y a peu d'étudiants); l'importance de l'enracinement dans le milieu; le soutien au développement de la recherche; la pédagogie nouvelle, l'amélioration de la pédagogie; l'intégration des nouvelles technologies; la lutte contre une centralisation excessive des décisions en contexte de compressions budgétaires; l'émergence d'un sentiment de fierté portant sur l'image des universités en région par rapport aux « grandes universités»; la réalisation du mandat original d'une université à vocation générale à conserver et la réalisation de la mission d'une université en région.

Un consensus a émergé sur la problématique de la tension entre les buts liés à la mission et ceux liés au système. D'une part, les buts liés à la mission portent sur l'enseignement, la recherche et la création, ils s'avèrent correspondre aux finalités de l'organisation. D'autre part, les buts liés au système recouvrent les moyens pour opérationnaliser la mission. Il ressort de l'analyse qu'il existe

un glissement structurel faisant passer l'atteinte de la mission académique vers une structure visant l'équilibre budgétaire, sans que cette priorisation soit réellement issue d'une volonté concertée et partagée. On note que ce glissement entraîne une perte de sens concernant la mission de l'université (Bilan d'étape, 2016).

À la suite de l'analyse de la situation, un partage de points de vue sur le type d'université désiré a été réalisé. Le consensus obtenu sur l'analyse de la situation lors des premières rencontres a fait place à beaucoup de débats et de discussions lors de la réflexion sur le type d'université à privilégier. Certains participants ressentaient un sentiment d'éparpillement ou une impression de tourner en rond (P2) alors que, dans l'ensemble, les membres du comité semblaient perdus, trop collés sur le contexte, en quête de référentiels (P7). C'est à cette étape qu'un consultant a été embauché et que la typologie de Larouche *et al.* (2012) a été utilisée.

#### *Phase 2 - Clarifier les valeurs conflictuelles de la situation*

La typologie a été présentée au groupe pour susciter la réflexion autour des conceptions des universités. Les participants s'expriment ainsi sur l'utilité de la typologie : « On avait une conception (un modèle), mais il n'était pas clair; la typologie a permis de clarifier les idées » (P4, P5, P8); « Elle a permis de distinguer les conceptions possibles et leurs éléments constitutifs » (P5) et « de déterminer ce qu'on voulait et ce qu'on ne voulait pas » (P2, P5, P6); « Les gens se sont identifiés à une ou deux conceptions rendant la démarche plus concrète » (P3); « Elle a permis de débloquent la discussion autour de l'opposition à l'idéologie néolibérale, en suggérant différentes missions qui ne sont pas nécessairement contradictoires » (P7).

#### *Phase 3 - Prendre une décision éthique par la résolution rationnelle du conflit de valeurs dans la situation*

Avant l'utilisation de la typologie, les participants mentionnaient que malgré le consensus autour de l'analyse de la situation, ils avaient l'impression de tourner en rond, ne sachant pas quel type d'université prioriser ou pouvant faire consensus. Selon P5, la présentation de la typologie a permis de passer d'un mode diagnostique à un mode décisionnel. Différentes raisons sont soulevées par les participants : « La typologie a facilité la tâche en évitant l'éparpillement » (P2); « Elle a amené des mots à ce que l'on pensait, du vocabulaire » (P5, P6); « Elle a permis l'arrimage des perspectives humanistes et économiques » (P6).

Enfin, la typologie a contribué à accélérer le processus de décision en stimulant le groupe vers une co-construction de leur modèle. Au début, les participants parlaient d'un modèle hybride autour de deux ou trois conceptions, puis un consensus a été dégagé autour de la conception Milieu de vie. La typologie a permis le « développement d'une façon commune de voir et de comprendre les choses. Ça reste après » (P6); « La typologie a été utile dans un contexte d'auto-affirmation, elle a aidé à nous définir, à dire qui on était. On n'essaie pas de ressembler à quelqu'un d'autre, on essaie de se définir nous-mêmes et c'est à ça que la typologie a été utile » (P5); « Le reste des réunions a servi à peaufiner la conception » (P4); « On a demandé à la typologie de s'ajuster à la perception qu'on avait des choses » (P6).

Le comité d'auto-affirmation avait comme objectif d'établir un nouveau dialogue. Tous les participants rencontrés ont souligné la qualité du leadership, les compétences du consultant et la bonne réception de la typologie, facteurs qui ont contribué à l'établissement d'un bon climat lors des échanges malgré la diversité de la composition du comité, la diversité des points de vue et des enjeux : « Chacun pouvait s'affirmer selon ses talents, ses fonctions et ses responsabilités » (P4); « On nous a laissé une "Grande liberté d'expression" » (P9); « Ce n'était pas si clair au début, le choix d'avoir le service des finances dans le comité, [...] les positions étaient bien campées au départ, mais les gens ont accepté de rentrer dans la discussion » (P6); « Dans le dialogue, on a tenté de réconcilier l'administratif et l'académique » (P7). Et des arrimages se sont créés selon plusieurs participants. Les rencontres se sont déroulées sur une longue période en faisant cheminer le groupe vers un consensus. Enfin, « Les discussions ont mené à la rédaction d'un rapport : tout le monde a pu donner ses commentaires sur le rapport » (P8).

### **Discussion et conclusion**

L'objectif de ce texte consistait à rendre compte d'un essai d'utilisation de la typologie de Larouche *et al.* (2012) dans une opération de diagnostic et de planification institutionnels soit celui de la démarche d'un comité d'auto-affirmation et de planification institutionnelles d'une université québécoise réagissant aux restrictions budgétaires substantielles imposées par le gouvernement. Il s'agit de la première utilisation de la typologie dans une démarche concrète de planification. Selon les participants, la typologie a démontré son utilité dans cette démarche complexe dans laquelle les dirigeants faisaient face à huit problèmes du management stratégique (Mintzberg *et al.*, 1999). La discussion qui suit examine la contribution de l'utilisation de la typologie dans la résolution des problèmes liés à la planification à partir de l'expérience vécue par le comité d'auto-affirmation.

1. Le problème de la **complexité** des universités. Les universités sont des systèmes dynamiques complexes. En plus de leur triple mission (enseignement, recherche et service aux collectivités), elles sont traversées par différentes conceptions qui coexistent, se confrontent et varient en fonction des périodes, des lieux, des disciplines, des départements, des facultés, des niveaux hiérarchiques et fonctionnels, et des acteurs. Ces conceptions se traduisent par différentes valeurs à prioriser, différentes façons de définir la gouvernance, la stratégie, l'enseignement et la recherche, et différentes préférences quant aux moyens à privilégier dans leur mise en œuvre et aux critères d'évaluation à retenir.

Dans le cas de la démarche décrite dans cette étude, une tension entre les visions académique et administrative de l'université a été soulevée. Lors des échanges du comité, bien qu'il existât un consensus sur ce constat, les discussions se sont éparpillées, chacun tenant à sa propre vision des choses et ayant de la difficulté à la dépasser en vue de l'atteinte de valeurs partagées, de la détermination d'orientations conséquentes à se donner et de l'adoption de moyens à mettre en place.

C'est à ce moment que la typologie a été utile en regroupant les éléments de discussion épars dans un référentiel de conceptions systématique permettant de nommer les réalités, de les organiser et de servir de base à la recherche de consensus. La typologie répond ainsi au problème de la complexité en suggérant d'aborder la réalité en fonction de différentes façons de voir l'université et de la définir. La typologie présente les conceptions sans les hiérarchiser. Les participants ont pu ainsi retrouver leurs visions, leurs valeurs, s'associer à l'une ou l'autre des conceptions en toute légitimité et s'engager par la suite dans la coconstruction d'un profil de conceptions (ou d'une conception dans le cas présent) faisant consensus.

Les modèles théoriques de planification stratégique et d'évaluation de la performance des universités, qui sont souvent calqués sur l'entreprise privée, ne font bien souvent que reproduire la problématique de la tension entre l'académique et l'administratif en soumettant les actions à la réalisation d'enjeux financiers plutôt qu'à la réalisation d'enjeux humains et sociétaux qui sont le propre d'une mission universitaire. La typologie permet de dépasser l'opposition entre l'administratif et l'académique, suggérant que les deux conceptions puissent travailler ensemble.

2. Le problème de l'**intégration**. Il traite du comment intégrer, dans un tout cohérent, verticalement, les objectifs des différents niveaux administratifs et académiques; et, horizontalement, les différentes disciplines présentes dans chacun des départements ou des facultés. Ce problème a été envisagé sans apport spécifique de la typologie en ce sens que le vice-recteur responsable de l'opération a mis en place un comité d'auto-affirmation représentant la diversité des personnels de l'institution : tous les départements et niveaux de personnel y étaient représentés.

3. Le problème du **générique**. Ainsi, convient-il d'adapter les moyens à chacune des réalités ou d'adopter une pratique uniformisée? La typologie intervient à cet égard en proposant sept conceptions des universités se situant dans une approche interprétative et structurelle. Cette approche pose le postulat que la construction de la réalité sociale n'est pas une simple sommation des entreprises individuelles, elle est aussi une entreprise collective et les acteurs peuvent partager un certain nombre de paramètres structuraux (Larouche, 2011). La diversité que propose la typologie a permis aux participants de s'identifier à l'une ou l'autre des conceptions et, avec le temps, **d'adopter** une solution **adaptée** autour de la conception Milieu de vie - ce que la typologie permet de faire tout autant qu'elle permet le **choix** de moyens différenciés.

4. Le problème du **contrôle**. Quel juste degré de contrôle induire pour garder le personnel mobilisé, sans le démobiliser avec des pratiques trop contrôlantes? La démarche se situait au début du processus de planification stratégique et elle ne permettait pas de répondre à la question du contrôle, mais tous semblent satisfaits du processus.

5. Le problème du **collectif**. Qui est ultimement le stratège? Qui décide? Selon quel degré de consultation et selon quelles modalités? Dans le processus étudié, plusieurs personnes ont joué le rôle de stratège : le vice-recteur qui a mis en scène cette opération, mais aussi le consultant à qui on doit l'approche de délibération éthique. Cette approche qui met l'emphase sur la clarification des valeurs en jeu, la bonne relation avec les parties, le dialogue entre différentes perspectives dans un processus visant à dénouer les impasses a été couplée à la typologie qui a

apporté des éléments de contenu facilitant l'émergence d'un consensus. Cet apport de la typologie va dans le sens de la confirmation de son utilité dans les processus d'élaboration des plans stratégiques.

6. Le processus du **changement**. Ce dernier sert à déterminer, d'une part, ce qui fonctionne bien et le conserver et, d'autre part, ce qui ne fonctionne pas et le changer. Le processus s'est bien déroulé. Il a permis le dépôt d'un rapport qui a servi de socle de base à une réflexion qui a amené un vent de changement à la haute direction de cette université. Est-ce que les valeurs, les orientations, les objectifs du rapport ont été mis en œuvre? Il faudrait faire d'autres recherches pour évaluer la mise en œuvre effective des éléments adoptés par le comité d'auto-affirmation.

7. Le problème du **choix**. Existe-t-il une marge de manœuvre, a-t-on vraiment le choix? La typologie a servi de modèle de base, de schéma structurant pour la réflexion, elle a permis le consensus, mais les participants ont pu ensuite adopter la conception Milieux de vie à leur contexte, leur laissant ainsi une certaine latitude à l'intérieur du cadre.

8. Le problème de la **réflexion**. Planifier et réfléchir prennent du temps et le temps investi dans la planification ne l'est pas dans l'action. La démarche s'est étalée sur près de 18 mois (9 rencontres). Le vice-recteur n'avait prévu aucune contrainte de temps et les réunions se sont tenues jusqu'à l'atteinte d'un consensus. Le temps de réflexion et l'absence de pression en ce sens ont certainement contribué à la réussite de cette opération, indépendamment de l'approche ou de la typologie.

En terminant, il convient de préciser que la présente recherche comporte les limites des enquêtes réalisées auprès d'échantillons restreints. Il s'agit aussi d'un échantillon de convenance. Toutefois, la durée des entrevues ainsi que l'ouverture et la collaboration des participants rencontrés ont permis de dresser un portrait assez réaliste de la situation.

Enfin, cette recherche a permis de documenter un processus de réflexion, initié par un dirigeant universitaire dans le but de réfléchir aux éléments identitaires de son établissement et aux implications concrètes à en tirer quant à sa gouvernance et à sa gestion. La typologie de Larouche *et al.* (2012) incorporée à une démarche de délibération éthique a permis de clarifier les enjeux et les choix comme l'avaient indiqué les experts consultés lors de sa validation initiale.

## Références

- Axelrod, P. (2002). *Values in conflict: The university, the marketplace, and the trials of liberal education*. McGill-Queen's University Press.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Pergamon Press.
- Dill, D. (2003). Le paradoxe de la qualité académique : Implications pour les universités et les politiques publiques. *Revue des sciences de l'Éducation*, 29(2), 337-352.
- Duke, C. (1992). *The Learning University: Toward a new paradigm?* Society for research into Higher Education / Open University Press.
- Fallon, C. et Leclercq, B. (2014). *Leurre de la qualité dans l'enseignement supérieur? Variations internationales sur un thème ambigu*. L'Harmattan/Academia.
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU) (1997). *L'Université comme service public* [Communication, Congrès de la FQPPU]. FQPPU.
- Fisher, D., Rubenson, K. Shanahan, T et Trottier, C. (2014). *The development of Post secondary education systems in Canada. A comparison between British Columbia, Ontario and Quebec, 1980-2010*. Mc Gill-Queen's University Press.
- Freitag, M. (2002). L'université aujourd'hui : Les enjeux du maintien de sa mission institutionnelle d'orientation de la société. Dans G. Gagné (dir.), *Main basse sur l'éducation*. Éditions Nota bene.
- James, R. (2000). L'assurance qualité et le difficile problème de la gestion du savoir organisationnel en milieu universitaire. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 12(3), 45-64.
- Garvin, D. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-84.
- Larouche, C. (2011). *La validation d'une typologie des conceptions des universités en vue d'évaluer leur performance* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus de l'Université Laval.
- 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. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 42(3) 45-64
- Legault, G. A. (2003). *Professionnalisme et délibération éthique : manuel d'aide à la décision responsable*. Presses de l'Université du Québec.
- Mead, P. (1995). Utilising the University as a Learning Organization to facilitate quality improvement. *Quality in Higher education*, 1(2), 111-121.
- Milley, P. (2016) Commercializing higher learning through the discourse of skills in University Co-operative Education: Tensions and contradictions. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 180, 99-133. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42897/30753>
- Ministère de l'Éducation. (2000). *Politique québécoise de financement des universités*. Gouvernement du Québec.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. et Lampel, J. (1999). *Safari en pays stratégie : l'exploration des grands courants de la pensée stratégique*. Village Mondial.

- Morin, E.M., Savoie, A. et Beaudin, G. (1994). *L'efficacité de l'organisation : Théories, représentations et mesures*. Gaëtan Morin.
- Porter, M.E. (1993). *L'avantage concurrentiel des nations*. Inter-Éditions.
- Quinn, R.E. et Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29(3), 363-377.
- Ramsden, P. et Martin, E. (1996). Recognition of good university teaching: Policies from an Australian study. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150.
- Turk, J. (2008). *Universities at risk: How politics, special interests, and corporatization threaten academic integrity*. James Lorimer.
- Université, Bilan d'étape. (2016). *Comité d'auto-affirmation*, Université, Document inédit.
- Université, Rapport final. (2017). *Comité d'auto-affirmation*, Université, Document inédit.

## Chapitre 4

### Visions<sup>1</sup> de l'université par des administrateurs universitaires du Québec<sup>2</sup>

**Michel Umbriaco**

*Université TÉLUQ*

**Émanuelle Maltais**

*Université de Montréal*

**Éric Bauce**

*Université Laval*

**Jean Bernatchez**

*Université du Québec à Rimouski*

#### Notices biographiques

Michel Umbriaco est professeur titulaire de cours gradués en gestion de l'éducation et en développement. Un des fondateurs et, depuis plus de quarante-cinq ans, associé à l'Université TÉLUQ, il est l'auteur de nombreux documents concernant l'éducation, la gestion et le financement des universités.

Émanuelle Maltais est une politologue diplômée et doctorante en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal sous la direction d'Olivier Bégin Caouette. Elle a été auxiliaire de recherche pour le comité sur le financement et la gestion des universités de la FQPPU depuis 2015.

Éric Bauce détient un doctorat en biologie forestière de la State University of New-York. Il est professeur à l'Université Laval où il a aussi agi comme vice-recteur exécutif et au développement de 2007 à 2017. Il a reçu plusieurs prix pour sa contribution à la science et au développement durable.

Jean Bernatchez est professeur-chercheur au campus de Lévis de l'Université du Québec à Rimouski. Il est politologue et détient un doctorat en administration et politique scolaires. Il enseigne aux cadres scolaires et réalise des recherches en analyse des politiques publiques de l'enseignement supérieur.

---

<sup>1</sup> Cette recherche a bénéficié d'un financement de la Fédération québécoise des professeures et des professeurs d'université (FQPPU) ainsi que du Fonds institutionnel de recherche de l'université TÉLUQ (FIR-TÉLUQ) et des fonds de recherche annuel normés des professeur(e)s de la TÉLUQ.

<sup>2</sup> Ce texte reprend et actualise de grands éléments d'une communication présentée lors du Congrès de l'ACFAS de mai 2019, pendant le colloque 516 intitulé « Système d'enseignement supérieur : visions prospectives, enjeux et tensions ».

## Résumé

Ce texte est une présentation de résultats d'une recherche, faite en 2018-2019, auprès d'administrateurs<sup>3</sup> universitaires du Québec pour connaître leur vision de l'université. Ces résultats partiels sont tirés de onze entrevues semi-dirigées de recteurs, vice-recteurs et secrétaire général provenant de six universités québécoises. Ces résultats sont comparés à ceux de recherches semblables, effectuées en 1993 et 2004. Les thématiques de la solitude, des courses incessantes, d'un âge d'or des universités, de la classification, des acteurs, du rôle des patrons, des *fake-news* et enfin de la parité homme-femme y sont abordées tour à tour.

## Mots-clés

Administratrices, administrateurs, universités, vision, Québec.

## Abstract

Presentation of research results, carried out in 2018-2019, with university administrators in Quebec to learn about their visions of the university. These results are compared with those of similar research carried out in 1993 and 2004. The themes of loneliness, incessant races, a golden age of universities, classification, actors, the role of bosses, fake-news and finally gender parity are discussed in turn.

## Key words

University governance, administration, universities, Quebec

## Contexte de la recherche

Le phénomène de l'« Université » a fait couler beaucoup d'encre depuis le XI<sup>e</sup> siècle comme l'atteste si bien la magnifique recension historique de Brizzi et Verger (1994). Toutefois, en ce qui concerne son administration, le nombre de textes reposant sur des données de recherche est limité, ce qui a amené Cazalis (1988), Dennison (2006) et plus récemment Demers, Bernatchez et Umbriaco (2019) à évoquer des « inquiétudes », sinon une « forme de tabou », devant cette relative ignorance que l'Université a d'elle-même et de sa gestion ou de sa gouvernance.

En fait, lorsqu'on aborde l'administration universitaire, comme l'ont souligné dans un texte qualifié depuis de classique, Cohen et March (1986), ses mécanismes de gestion sont, au mieux, du domaine de l'ambiguïté. Ainsi, devant le peu de données disponibles sur l'administration des universités (Denef et Mvé-Ondo, 2015), nous avons trouvé intéressant d'identifier quelles visions de l'Université et, par voie de conséquence, quels rôles portent les administrateurs des universités

---

<sup>3</sup> En début de texte, « administrateurs universitaires » inclus toutes les administratrices universitaires (rectrices, vice-rectrices et secrétaires générales). Une fois dans l'analyse, compte tenu que la majorité des administrateurs enquêtés sont des femmes, le générique féminin des titres sera utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

québécoises. Une première enquête sur les membres des équipes de direction des universités québécoises a été réalisée en 1993, durant laquelle 79 des 81 administrateurs<sup>4</sup> alors en poste ont été rencontrés (Umbriaco, 1999). Une recherche ultérieure, menée en 2004 auprès de 12 recteurs, a seulement permis de corroborer les propos entendus quelques années plus tôt<sup>5</sup>.

En plus des éléments comparatifs toujours éclairants des situations vécues, l'élément intéressant de ces résultats de recherche est que l'ensemble des visions et opinions exprimées dans le passé, en 1993 et 2004, se sont révélées être des prédicateurs fiables de ce qui s'est passé dans les universités par la suite. C'est pourquoi une nouvelle équipe de recherche a débuté, en 2018, une série d'entrevues avec les administrateurs des universités du Québec. Cette nouvelle étude devait permettre de comparer les conceptions actuelles des universités à celles qui avaient cours il y a 15 et 25 ans dans la population des administrateurs universitaires.

Comme première étape de cette nouvelle enquête, ont été recensé-e-s les administrateurs en poste en 2016. Mais face aux nombreux changements de poste ou d'affectation constatés à cette époque (taux de roulement général de plus de 45% avec des taux de roulement dans quelques universités allant jusqu'à 100%), nous avons repris le dénombrement au début de 2018. La comparaison de ces deux recensements a permis la publication de premières données sociodémographiques concernant ces personnes ainsi que l'occasion de faire quelques constatations préliminaires et de proposer des pistes de réflexion pour la suite (Umbriaco *et al.*, 2019).

Premièrement, on constate une augmentation des postes d'administrateurs de 9%, mais surtout l'augmentation de 87 à 179 postes de cadres universitaires de deuxième niveau ou de soutien dits « exécutifs ». L'accroissement du nombre d'administrateurs contribuerait à la bureaucratisation et induirait un déplacement des locus de pouvoirs traditionnels dans le droit fil des prescriptions du rapport Toulouse (2007). Par ailleurs, cet accroissement de postes au sein des équipes de direction des universités vient, selon plusieurs des administrateurs, et également selon quelques observateurs (tels que des chercheurs et des membres du ministère de l'Enseignement supérieur), ébranler l'équilibre relatif des champs de préoccupations qui y prédominent. Sous cet angle, on peut penser que l'accroissement relatif du nombre d'administrateurs dit administratifs, par opposition aux académiques, change la nature, les rôles ainsi que l'équilibre des forces au sein des équipes de direction.

De 2016 à 2018, on constate également un taux de roulement élevé des cadres de premier niveau des universités québécoises, ce qui pourrait sembler problématique à première vue, car ce renouvellement rapide des cadres de premier niveau pourrait marquer une rupture dans les visions que ceux-ci ont promues ou prouvent.

---

<sup>4</sup> Les administrateurs universitaires, dans cette recherche, sont les recteurs, les vice-recteurs et les secrétaires généraux, ou leurs équivalents au sein des universités québécoises.

<sup>5</sup> Au Québec, avant Umbriaco (1999), seule la recherche de Bertrand, Girard et Thérien (1988) s'était intéressée aux profils des recteurs.

## **La recherche en 2018-2020**

De la fin de 2018 jusqu'au printemps 2019, onze entrevues ont été réalisées. Habituellement, on ne fait pas de rapport intérimaire ou partiel afin de ne pas fixer les pistes d'analyse et rester ouvert à toute nouvelle organisation des résultats. De plus, dans cette recherche on voulait encourager des débats constructifs jusqu'à la fin des entrevues et des recherches thématiques effectuées en parallèle.

Mais nous avons mis fin, assez abruptement, à cette phase de recherche de collectes de données sur le terrain. En effet, des ennuis de santé de membres de l'équipe ont arrêté la progression des entrevues et fortement ralenti les premières analyses. Si bien que lorsque nous aurions été prêts à reprendre, quelques mois plus tard, au début de février 2020, déjà cinq des onze personnes interviewées avaient changé d'emploi. De plus, comme nous le soulignerons plus loin, lors de nos prises de rendez-vous, tous se sont montrés sympathiques et réceptifs, mais tous ont souligné le peu de temps dont ils disposaient en général. Une entrevue a même été réalisée en deux périodes de 40 minutes à une semaine d'intervalle.

Selon le protocole de recherche établi dès 2017, cette interruption impliquait de pratiquement reprendre toutes les entrevues déjà réalisées pour conserver une population cohérente (un ensemble défini de personnes en poste) et un temps de référence commun (idéalement une période de moins d'un an). Puis ce fut la COVID-19. L'équipe de recherche a donc renoncé à faire ou refaire la centaine d'entrevues à court ou moyen terme. D'ailleurs, on ne sait pas ce que sera la nouvelle réalité des universités ni de leur administration dans cette ère de COVID-19, ni *a fortiori* celle de la post-COVID-19. Mais tout n'est pas perdu. Après une lecture et une analyse du matériel recueilli, on a constaté que l'on pouvait dégager et présenter quelques observations analytiques tirées des entrevues réalisées, un peu comme lors de la mise à jour de 2004.

### **Entrevues réalisées**

De la fin de 2018 jusqu'au printemps 2019, onze entrevues ont donc été réalisées. Ces onze personnes, provenant de six institutions, forment ainsi un sous-groupe de la population des administrateurs universitaires dont nous voulions recueillir les points de vue.

Le tableau suivant donne un aperçu de certaines caractéristiques sociodémographiques de ces personnes en comparaison avec l'ensemble de la population ciblée.

**Tableau comparatif des entrevues réalisées avec la population d’administratrices universitaires**

	Entrevues réalisées	Population totale en 2018	Proportion
Institutions de provenance	6	19	32%
Rectrices	6	19	32%
Vice-rectrices administratives	2	46	4%
Vice-rectrices académiques	2	32	6%
Secrétaires générales	1	11	9%
Total	11	108	10%
Québec et régions	8	56	14%
Montréal	3	52	6%
Total	11	108	
Femmes	7	40	18%
Hommes	4	68	6%
Total	11	108	

Comme on peut le constater, c’est environ le tiers des rectrices (terme générique recouvrant également les postes de principale, de vice-chancelière ou de directrice générale d’établissement) qui ont été interviewées. Pour ce qui est des vice-rectrices administratives (terme générique qui regroupe tous les postes responsables de l’administration, des finances, des ressources humaines, etc.) et pour les vice-rectrices académiques (terme générique qui regroupe tous les postes responsables de l’enseignement ou de la recherche), ce sont des proportions bien moindres, mais qui proviennent des mêmes institutions que les rectrices rencontrées. Cette situation s’explique aisément par notre protocole de recherche qui nous faisait rencontrer en premier lieu la rectrice d’un établissement avant de poursuivre avec les vice-rectrices et la secrétaire générale.

Par ailleurs, les autres données contenues dans ce tableau exposent de possibles biais d’interprétation des entrevues; les femmes et les lieux d’implantation (Québec et les régions) sont, en effet, surreprésentés par rapport à l’ensemble de la population étudiée.

## **Analyse et méthodologie**

Rappelons que l'objectif de la recherche est de comparer les conceptions actuelles des universités à celles qui avaient cours il y a 15 et 25 ans chez les administratrices universitaires québécoises. Pour ce faire, le schéma d'entretien abordait, en onze questions ouvertes, les quatre grands thèmes suivants : les visions des différents leaders sur l'« Université » (essence, rôle, missions, etc.), les valeurs selon les administratrices, la gouvernance et le financement et, enfin, les contextes de dynamiques de changement.

Les résultats des analyses sont basés sur ces entrevues ainsi que sur des dossiers de documentations complémentaires tels que des livres, des déclarations et des entrevues publiques des membres de cette population. Certaines analyses documentaires thématiques ont également été effectuées, entre autres pour la parité femmes-hommes, la classification des universités et les effets des modifications du financement (règles et sources) au cours des années.

Mentionnons qu'il n'y a pas eu de phénomène de saturation, et ce, pas plus qu'en 1993 ou qu'en 2004.

Ce qui a retenu l'intérêt ou l'attention, et ce qui est présenté dans ce texte, ce sont des prises de position ou des thématiques qui se démarquent par rapport aux précédentes, c'est-à-dire en comparaison avec les résultats d'analyse de 1993 et de 2004. Cette différenciation vise à éclairer des changements dans les visions. Ces changements peuvent se caractériser par une innovation (un nouveau thème, une nouvelle approche, etc.), par une exacerbation ou encore par une atténuation, voire une absence complète, des considérations pour certaines thématiques.

Ces résultats d'analyse sont des descriptions interprétatives. Elles ne se veulent pas des données scientifiques positivistes et encore moins visant des objectifs nomothétiques. Depuis Lincoln et Guba (1985), Lincoln, Lynham et Guba (2011), Miles et Huberman (2003), Van Der Maren (2004) ainsi que Karsenti et Savoie-Zajc (2018), des séries de critères<sup>6</sup> pour encadrer la recherche de type ethnographique et interprétative ont été développées pour répondre à la question de savoir comment établir des descriptions ou des conclusions fiables et crédibles à partir de données qualitatives.

Voici donc ce florilège de traces, d'indices, d'hypothèses des changements survenus dans la population des administratrices. Nous espérons que ces données pourront être utiles et se traduire dans des recherches plus complètes à l'avenir.

## **Thématiques**

Vous trouverez, ci-après, six thématiques qui semblent être les plus porteuses de sens. Même si ces thématiques ne recèlent pas de très grandes surprises, pour reprendre l'expression d'une des

---

<sup>6</sup> Essentiellement, il s'agit des critères et conditions de crédibilité, de neutralité des chercheurs (confirmabilité), de transférabilité, de transparence et de consistance.

assistantes de recherche, il y a de nouvelles idées ou encore une nouvelle formulation d'enjeux qui pourraient être porteuses d'action ou d'orientation dans les prochaines années.

### *1- Solitude et courses incessantes*

Le tout premier thème porteur semble être celui de la solitude (sinon de l'isolement) et concomitamment d'une course, souvent effrénée et sans fin pour plus de temps, de ressources, de pouvoir, de prestige ou de reconnaissance, etc. Ces modifications de postures, par rapport à 1993 et 2004, semblent être exacerbées par les attentes contradictoires des gouvernements, du milieu des affaires et du climat ambiant survalorisant la productivité (Gleick, 2000), si bien qu'un « infini dépassement de soi continu est demandé, mais illusoire » (Rectrice).

Par ailleurs, certaines expriment bien ce sentiment en affirmant « qu'il manque pas mal d'oxygène en haut de la montagne et on est pas mal toute seule » (Vice-rectrice académique). Ce sentiment, assez bien décrit depuis quelques années (Hamon, 2013) chez les cadres supérieurs, est largement partagé par les administratrices en 2018-2019 alors que ce n'était le cas que de trois personnes en 1993, même si c'était bien exprimé par l'un d'entre eux :

Être administrateur universitaire, c'est un métier, mais malheureusement actuellement c'est une fonction isolée. [...] Ce que je viens de te dire, j'aurais aimé le partager, le vérifier avec d'autres. Mais je suis le seul à avoir ma « job » dans la maison, et mes relations avec mes vis-à-vis dans les autres universités au Québec sont strictement des relations d'affaires. (Vice-recteur académique)

Une des conséquences de ce sentiment de solitude serait l'accroissement du nombre de postes de deuxième niveau ou de soutien dit « exécutif » (le nombre de ces postes exécutifs a presque doublé entre 1993 et 2018 passant de 87 à 179), en plus du fait qu'elles s'entourent d'un nombre d'adjoints et de cabinets de plus en plus nombreux. Cette augmentation du soutien est aussi dépendante de l'accélération « quasi universelle des enjeux » :

On veut parler d'universités qui puissent s'adapter au fil du temps à des contraintes qui sont des contraintes différentes, il y a eu une accélération du temps au cours des 15 à 20 dernières années et aujourd'hui les enjeux (sont) plus complexes et demandent un peu plus de flexibilité. (Rectrice)

*I just am in favor of accountability, but I'm thinking we should look for some efficiencies in how we do this kind of governance, these are too much now.* (Rectrice)

En conséquence, tout semble plus exacerbé et cela se traduit chez les administratrices par des prises de position plus tranchées ou des visions moins nuancées qu'en 1993 et 2004 comme nous pourrions le constater<sup>7</sup> dans la suite de ce texte.

---

<sup>7</sup> Nous avons mis en exergue du titre de certaines thématiques ce constat d'exacerbation.

## 2- Essence des universités : Un mythe évanescent d'un âge d'or des universités

En 1993, la majorité des personnes en poste n'avaient pas étudié dans les universités dites de masse et nourrissaient une nostalgie liée au mythe d'un âge d'or (qu'il soit médiéval, humboldtien ou newmanien) des universités. Toujours en 1993, cet âge d'or se situait, selon elles, entre 1946 et le début des années 1960, c'est-à-dire un peu avant la massification des inscriptions dans les universités québécoises.

En 2018, les personnes rencontrées ont, quant à elles, été formées dans les universités dites de masse et non dans une « institution élitiste » comme ce fut le cas de leurs prédécesseurs rencontrés en 1993. Si bien que seulement deux d'entre elles se réfèrent, très succinctement, à l'histoire ou aux différents archétypes d'universités comme on peut le constater ci-après :

En fait, je pense que si on parle des universités depuis leur création, donc, il y a presque 1000 ans maintenant, elles ont toujours eu pour vocation de créer du savoir comme je le disais tout à l'heure et d'amener finalement la société à évoluer. (Rectrice)

*So, if you go back to the medieval roots, we come from the monasteries we were the place where you trained priests and then eventually doctors and lawyers. And the last big shift in universities came in the 19th century research university which is the modern model that is a German model that we all follow today. Seems like there's a shift underway way now with respect to the entrepreneurial element of a knowledge economy. (Recteur)*

En 2018-2019, toutes les administratrices reconnaissent l'accessibilité encore nécessaire promue par l'université de masse, mais tout en misant sur des promesses de modèles d'universités plus performantes et plus utiles (socialement et individuellement) supportées par les avancées technologiques ou numériques. Le dégageant de cette vision a fait dire à une collègue que ces dirigeantes souffraient d'« amnésie postmoderniste volontaire ou semi-consciente ».

## 3- Classification des universités (positions exacerbées)

Auparavant, la classification ou hiérarchisation des universités a été abordée par toutes les administratrices avec des réflexions assez nuancées reconnaissant qu'il faut faire avec et il n'y avait que très peu de prises de positions radicales.

En 2018-2019, on assiste à une polarisation qui promeut d'un côté une nécessaire hiérarchisation :

La hiérarchisation des universités est totalement déficiente présentement pour des raisons politiques et géographiques et je pense que c'est un handicap important. [...] Ce qui se passe à Rimouski n'est pas en opposition de ce qui se passe à Laval, mais on a été incapable [...] de faire que la hiérarchisation devienne un réseau de complémentarité. Si bien que Laval fait un peu de ce que fait Rimouski et Rimouski prétend vouloir faire et même pouvoir faire ce que Laval fait, ce qui est de la connerie. (Rectrice)

Et d'un autre côté une négation radicale :

Non! Ça ne doit pas exister et ça n'existera pas à moins que nous voulions jouer ce jeu pervers qui nous mène tous dans un piège grossier. (Rectrice)

Toutes les universités qui se sont constituées après la Deuxième Guerre mondiale ont les mêmes profils plus ou moins, le même type de développement également. (Vice-rectrice administrative)

Une seule administratrice, en 2019, défend une position qu'on pourrait qualifier de modérée ou de neutre selon la polarisation à laquelle on assistait en 1993 :

*I think that in all jurisdiction there are hierarchies of institutions. There isn't one hierarchy there. There are multiple hierarchies and it's not like a prison, it kind of depends on which angle in the light you put the structure you see different things. The traditional hierarchy has been research intensive institutions and those that are more focused on teaching or the community but that kind of hierarchy is also blurred together in these days.* (Rectrice)

Le dossier synthèse préparé par la FQPPU en 2016 recense plusieurs des critiques de la grande panoplie de classements disponibles aujourd'hui, ce qui lui permet d'affirmer :

Bien que les classements donnent souvent l'impression que seules les universités les plus grandes, vieilles, riches et comptant le plus grand nombre de chercheurs en sciences de la santé sont de qualité, les résultats de plusieurs recherches démontrent que ce n'est pas la vérité. (Lafortune *et al.*, 2016, p. 4)

Et elle propose :

Pour décrire correctement la réalité des établissements universitaires québécois, nous sommes partis du principe que l'on doit non « classer », mais « classifier » les universités sur la base d'une typologie ou d'une taxonomie. (Lafortune *et al.*, 2016, p. 4)

Cette thématique, qui peut avoir des conséquences sur le financement même des universités au Québec, fait et fera l'objet encore de plusieurs prises de position.

#### *4- Place et rôle des acteurs (positions exacerbées)*

La place et le rôle des acteurs et actrices universitaires, qui, dans le passé, faisaient l'objet d'un très large consensus, semblent avoir eu tendance, eux aussi, à se positionner sur des continuums de plus en plus polarisés.

##### *4a- Les étudiants parmi les acteurs de l'université : clients ou collègues*

En ce qui concerne les étudiants, déjà en 1993 :

les étudiants sont vus comme des clients par plus du tiers des administrateurs, le tout en accord avec la métaphore de l'université comme une organisation commerciale, alors que 16,5% récusent, quelquefois très fermement, cette assertion. C'est le sujet du débat le plus vif, sinon le seul, entre les administrateurs concernant les étudiants. (Umbrico, 1999, p. 89)

Le clientélisme ou le « consumérisme » étudiant est aujourd'hui admis par une petite majorité des administratrices rencontrées.

Tout comme en 1993, toutes les administratrices ne voient plus les étudiants comme un groupe homogène : ils distinguent surtout les étudiants adultes et les « jeunes ». Ils constatent aussi la place significative qu'ont prise les femmes et le nombre croissant d'étudiants étrangers.

Lorsqu'on considère leur implication dans l'administration des universités, qui allait de soi auparavant, aujourd'hui, les positions sont plus marquées allant de l'affirmation plus classique :

Les étudiants sont le cœur, ce sont les plus importants, tous les autres sont autour; il faut leur faire une place dans les décisions qui les touchent. (Rectrice)

À des positions les excluant collectivement des lieux de décisions :

Les associations étudiantes ne sont pas mes pairs. (Rectrice)

Bien que les étudiants soient au centre de préoccupations de toutes, on est loin de l'université de Bologne où, pendant plus de deux siècles, ce sont des étudiants élus par leurs pairs qui étaient les recteurs de l'Université (Brizzi & Verger, 1994).

#### 4b- Les administratrices parmi les acteurs de l'université : Patronnes ou collègues

La place et le rôle des administratrices se déclinent en trois positions réparties à peu près également chez les administratrices :

##### La position de patronne

Moi j'ai été élevée à redonner, même si ça m'a apporté bien des claques sur la gueule. Ce n'est pas grave. Je pense avoir développé une certaine habileté de gestion même si je n'ai pas de MBA. Je l'ai apprise sur le tas, puis c'est ça : j'ai été petit chef, moyen chef, et puis là je suis grand-grand chef. (Rectrice)

##### La position qu'on pourrait qualifier de neutre

Moi je n'ai pas d'intérêt [par rapport aux syndicats, aux professeurs, aux étudiants ou tous les autres groupes de pression] c'est-à-dire que mon seul intérêt c'est l'institution. (Rectrice)

##### La position de collègue

Tu ne diriges pas un établissement universitaire, on ne peut pas dire qu'on dirige un établissement. C'est bien plus compliqué que ça, être le boss. Ça serait pas mal plus simple, mais ce n'est pas le cas. (Rectrice)

Donc la fonction de cadre supérieur d'une université, c'est à nous d'y veiller, comme fonction administrative, mais on est tous des profs, donc on connaît quand même très bien le milieu académique et c'est à nous de gérer l'université. (Rectrice)

Par ailleurs la plupart des administratrices ont commenté le rôle des Conseils d'administration. La position consensuelle à cet égard serait bien résumée de la manière suivante :

Par ailleurs, je ne crois pas non plus au conseil d'administration (comme gestionnaire), parce que quand on parle de gouvernance, c'est le conseil d'administration qui gère, entre guillemets, la gouvernance. Je crois qu'il y a le comité de direction de chaque université. Pour moi, dans un conseil d'administration, c'est le mot conseil qui est important. Il ne peut pas s'ingérer dans la prise de décision, car cela revient au gestionnaire. Le conseil, lui, intervient à titre de conseil avisé, il doit entériner, poser les bonnes questions, amener la réflexion stratégique, peut-être, mais tout le reste, tout, tout, tout le reste n'est absolument pas de sa prérogative. (Rectrice)

#### 4c- Les professeurs parmi les acteurs de l'université : employés ou collègues

Enfin, la place et le rôle des professeurs sont dans le droit fil des positions des administratrices quant à leur rôle : les professeurs seront ainsi vus comme des employés ou surtout comme des collègues, tel qu'on peut le constater dans les deux extraits suivants :

On est tous des profs, donc on connaît quand même très bien le milieu académique et c'est à nous de gérer l'université. (Rectrice)

Ce sont des employés comme les autres même si c'est un groupe important pour la mission même de l'université. (Rectrice)

#### 5- Les Fake news et la pertinence sociale de l'Université

Quelques administratrices soulignent le grand danger de la montée des *fake news* et de leur camouflage en faits alternatifs (Conway, 2017) qui nient une des grandes valeurs de l'Université : la recherche de la vérité. Ces administratrices n'hésitent pas à comparer ce moment dans l'histoire de notre civilisation actuelle à un cinquième grand épisode de déraison collective de l'histoire mondiale, tel que recensé par Tuchman (1984)<sup>8</sup>.

Cette popularité du mensonge, propagée et amplifiée par les médias sociaux auprès de nombreux groupes socio-économiques, amène les administratrices à envisager une mission de « redresseurs de faits » pour protéger la population en général. Les « détecteurs de rumeurs capables d'avérer certains faits et d'en infirmer d'autres » supportés par le scientifique en chef (Science Presse, 2020) semblent un bon exemple et une première bonne voie d'action dans ce sens. Évidemment, on n'a pas de traces de telles considérations en 1993 et en 2004.

#### 6- Parité femmes-hommes et diversité

Sur une période d'un peu moins de vingt ans, les administratrices seraient passées d'un objectif souhaitable d'égalité aux fonctions professorales et administratives, mais un peu flou au début des années 1990, à celui d'une zone de parité qui, pour l'ensemble, va maintenant de soi et qui semble advenir. En effet, la proportion de femmes dans les corps professoraux des universités,

---

<sup>8</sup> Les autres grands moments de déraison étant le Cheval de Troie, le schisme protestant provoqué par le Vatican, la perte des colonies américaines par les Britanniques et enfin la folie de la guerre du Viêt-Nam.

qui était de 23,6% en 1997 (1 922 sur 8 152) est passée à 37,4% en 2017 (3 638 sur 9 738)<sup>9</sup>, et la proportion de femmes parmi les cadres supérieurs des universités, qui était de 15% en 1993 (12 sur 81) est maintenant de 37% en 2018 (40 sur 108). Même si ces données sont encourageantes sur le moyen terme, elles sont encore inférieures à la zone de parité telle qu'on l'entend actuellement (GFPD, 2018).

Le sentiment général aujourd'hui semble être de continuer sur cette lancée afin d'atteindre la zone de parité, sinon l'égalité, en éliminant les obstacles encore en place dans les modes d'évaluation et de progression en carrière.

Quelques administratrices s'inquiètent aussi du sort des jeunes hommes comme on peut le lire dans l'extrait suivant :

Alors c'est très drôle parce qu'on parle beaucoup de gouvernance au féminin, mais en haut de l'échelle on a encore majoritairement un modèle masculin. Mais dans les programmes, c'est 60% de femmes, 40% de jeunes hommes et on n'a pas fait assez de place, selon moi, aux jeunes garçons et ça, je trouve ça dramatique, parce qu'on va créer une société où il y aura beaucoup plus de femmes éduquées que de jeunes hommes. (Rectrice)

Par ailleurs, il y a chez quelques administratrices une sensibilité à une grande diversité de la population québécoise qui devrait se refléter dans la composition du corps professoral, des administratrices et des autres corps d'emplois. Ces dernières considérations étaient complètement absentes des entrevues en 1993 et en 2004.

## **Conclusion**

En premier lieu, nous voulons chaleureusement remercier toutes les personnes rencontrées pour leur disponibilité et leur générosité. Ces personnes, sans être représentatives *stricto sensu* de la population des administrateurs-trices universitaires, ont partagé des points de vue intéressants, sinon fascinants, sur l'université québécoise.

Dire que la recherche sur l'administration universitaire et sur les personnes qui sont vues comme responsables des universités du Québec est peu abondante est un euphémisme, comme nous le disions d'entrée de jeu. C'est pourquoi nous espérons que d'autres chercheurs ou équipes de recherche reprendront ces recherches pour en actualiser les résultats.

En terminant, on se doit, encore une fois, de souligner le caractère fragmentaire et temporaire de l'ensemble des résultats d'analyse présentés plus haut.

---

<sup>9</sup> Source : 1997 à 2007 : EPE, Compilation BCI, 8 mai 2020; 2012 et 2017 : SYSPER, Compilation BCI, 8 mai 2020.

## Références

- BCI (2020). *Compilation de statistiques significatives sur l'université*. Bureau de coopération interuniversitaire (BCI).
- Bertrand, D., Girard, A. et Thérien, M. (1988). Profil des chefs des établissements universitaires du Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(3), 311-325. doi: 10.7202/900604ar
- Brizzi, G. P. et Verger, J. (1994). *Le Università dell'Europa*. Silvana Editoriale.
- Cazalis, P. (1988). Préface. Dans D. Bertrand (dir.), *Crise universitaire au Québec? Sous-financement ou mauvaise gestion (V-XII)*. Sciences et culture Inc.
- Cohen, M. et March, J. (1986). *Leadership and ambiguity: the American college president*. Harvard Business School Press.
- Demers, L., Bernatchez, J. et Umbriaco, M. (2019). *De l'administration à la gouvernance des universités: progrès ou recul? L'expérience du Québec*. Presses Universitaires du Québec.
- Denef, J.-F. et Mvé-Ondo, B. (2015). *Introduction à la gouvernance des universités. Guide de gouvernance et d'évaluation à l'usage des recteurs et présidents d'universités ou d'institutions d'enseignement supérieur*. Institut de la francophonie pour la gouvernance universitaire.
- Dennison, J. D. (2006). From community college to University: A personal commentary on the evolution of an institution. *Canadian Journal of Higher Education*, 36(2), 107-124.
- GFPD (2018). *AGIR pour la parité* [Mémoire présenté au Comité permanent de la condition féminine de la Chambre des Communes]. Groupe Femmes, Politique et Démocratie, Québec.
- Gleick, P. H. (2000). The changing water paradigm. *Water International*, 25(1), 127-138.
- Hamon, H. (2013). *Ceux d'en haut. Une saison chez les décideurs*. Le Seuil.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Presses de l'Université de Montréal.
- Lafortune, J. M., Caron, J., Umbriaco, M., Maltais, M. et Laffrance, S., (2016). *Une classification des universités québécoises fondée sur le système de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. FQPPU.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E.G. (1985). Establishing trustworthiness. *Naturalistic inquiry*, 289(331), 289-327.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. et Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 97-128.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Science Presse (2020) Le détecteur de rumeurs. *Agence Science-Presses*. <https://www.sciencepresse.qc.ca/detecteur-rumeurs>
- Toulouse, J. (2007). *Rapport du groupe de travail sur la gouvernance des universités du Québec*. Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques, HEC Montréal, École de gestion John-Molson.

Tuchman, B.W. (1984). *The March of Folly / From Troy to Vietnam*. Knopf-Random House.

Umbriaco, M. (1999). *Visions de l'université par les recteurs et vice-recteurs du Québec en 1994* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus de l'Université Laval.

Van Der Maren, J. (2004). Parallélisme intersubjectif. Dans Mucchielli, A. (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 182-183). Armand Colin.

## Chapitre 5

### L'équilibre des tensions nationales et internationales : le travail en réseau des cégeps du Québec

**Francis Brown**

*Fédération des Cégeps*

Avec la collaboration de

**Marianne Bergeron**

*Fédération des cégeps*

#### Notice biographique

Francis Brown est directeur des affaires internationales à la Fédération des cégeps du Québec, un réseau de 48 établissements d'enseignement supérieur spécialisés dans la formation technique, technologique et préuniversitaire. Il cumule plus de douze ans d'expérience dans le domaine international, particulièrement en lien avec l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Il a œuvré tant dans les organisations non gouvernementales que les ambassades canadiennes, les associations universitaires, les universités et les gouvernements, notamment comme conseiller du ministre des Relations internationales et de la Francophonie du Québec. Tout au long de sa carrière, Francis Brown a œuvré dans une perspective de développement de l'internationalisation, et ce, tant en Europe que dans les Amériques et en Asie. Francis Brown est diplômé à la maîtrise en administration publique de l'École nationale d'administration publique, où il s'est notamment penché sur le rôle des gouvernements dans la conduite de politiques en éducation internationale en lien avec les impératifs de développement économique.

#### Résumé

Il est dit que l'union fait la force. Entre l'action regroupée et la stratégie exclusivement institutionnelle, entre le désir d'attraction et le besoin de formation, entre le partage de bonnes pratiques et la réserve de ces dernières, l'internationalisation de l'enseignement supérieur doit être conduite de façon à optimiser les actions entreprises par les établissements et leurs partenaires. La Fédération des cégeps, regroupement volontaire des 48 établissements collégiaux publics du Québec, s'avère particulièrement proactive sur la scène internationale. Comment arrimer l'intérêt international de 48 cégeps, ayant des préoccupations particulières conjuguées à une présence géographiquement dispersée, avec les centaines de partenaires du réseau des cégeps qui expriment, eux aussi, un éventail d'occasions de collaboration allant du recrutement à la mobilité, en passant par le transfert d'expertise en formation? Comment aborder l'internationalisation des cégeps et de ses partenaires alors que les gouvernements concentrent souvent leurs réflexions sur le développement du savoir et de la formation sous l'angle du développement économique? En parcourant le rôle des cégeps depuis leur création en 1967 et l'évolution de leur internationalisation, cette communication abordera la réponse aux tensions

locales et internationales qui se présentent dans les cégeps et comment elles se traduisent dans leurs collaborations internationales.

### **Mots-clés**

CÉGEP, formation, employabilité, coopération, développement

### **Abstract**

It is said that strength lies in numbers. Caught in a balancing act between grouped action and exclusive institutional strategy, the wish to attract and the need for training, the sharing and the keeping of good practices, the internationalization of higher education must be executed in that the way to optimize each institution's actions, and their partner's. The *Fédération des cégeps*, a voluntary grouping of the 48 public College-level teaching institutions of Québec, has proved especially proactive on the international scene. How do we connect the international interests of 48 *cégeps*, each having their own concerns linked to a geographically diverse presence, with the hundreds of partners throughout the *cégep* network who also harbour the capacity for a multitude of collaboration opportunities, from hiring to mobility, as well as training expertise? How can we address the internationalization of *cégeps* and their partners when governments usually focus their efforts on the development of knowledge and training from an economical development point of view? Through an account of the role taken on by *cégeps* since their inception in 1967 and the evolution of their internationalization, this paper will introduce a solution to the prevailing local and international tensions within *cégeps*, and the effect these can have on their international collaborations.

### **Key words**

CEGEP, training, employability, cooperation, development

### **Introduction**

Les cégeps s'inscrivent pleinement dans les tendances de l'internationalisation observées à l'échelle mondiale : transformation de la nature des projets de mobilité étudiante et enseignante, hausse importante du nombre d'étudiants internationaux, diversification des partenariats à l'étranger, développement de parcours internationalisés et renforcement des projets de coopération. La Fédération des cégeps, regroupement volontaire des 48 établissements collégiaux publics du Québec, accompagne de façon proactive les cégeps sur la scène internationale. Elle s'assure d'arrimer l'intérêt international de 48 cégeps, ayant des préoccupations particulières conjuguées à une présence géographiquement dispersée, avec les centaines de partenaires du réseau des cégeps qui expriment, eux aussi, un éventail d'occasions de collaboration.

En parcourant le rôle des cégeps depuis leur création en 1967 et l'évolution de leur internationalisation, cette communication abordera la réponse aux tensions locales et internationales qui se présentent dans les cégeps et comment elles se traduisent dans leurs

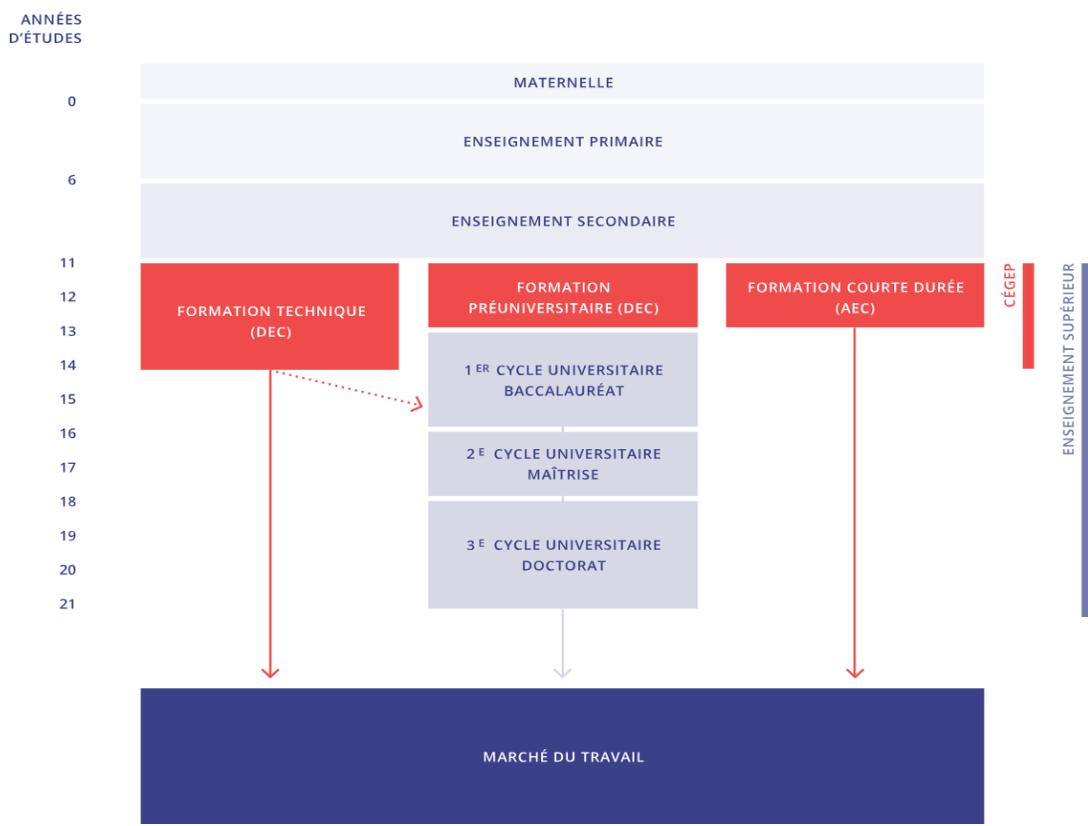
collaborations internationales. De plus, elle mettra en perspective ces tensions en explorant celles vécues par les partenaires situés en Afrique subsaharienne, principale région où les cégeps effectuent des projets d'exportation du savoir-faire. Les enjeux vécus par les partenaires de part et d'autre sont, en définitive, l'occasion de renforcer les avantages d'une internationalisation bien orchestrée au niveau institutionnel.

La présente communication se veut une perspective de praticiens qui, croyant que la qualité de l'éducation passe notamment par son internationalisation, réussissent à répondre aux enjeux auxquels ils font face pour garantir à la jeunesse une pleine émancipation sociale et économique.

### **Le modèle des cégeps**

Le cégep est une institution unique au monde et propre au système d'éducation québécois. Implantés dans toutes les régions du Québec, les cégeps constituent un milieu de vie et un moteur de développement économique à l'échelle de la province. Bien que « jeunes » (ils ont été créés en 1967), les cégeps se démarquent par leur approche pédagogique très pratique et axée sur le développement des compétences où cohabitent des programmes préuniversitaires et techniques.

Ce niveau de formation relève de l'enseignement supérieur. Il n'est pas inclus dans le parcours obligatoire d'éducation, mais ouvre la porte vers les études universitaires au Québec par la formation préuniversitaire d'une durée de deux ans. Le modèle du cégep marque sa particularité également par une offre de formation de trois ans, misant sur la formation technique et technologique. En plus de pouvoir céder le pas à la formation universitaire, la formation technique permet une intégration au marché du travail pour des postes dépassant le niveau de la formation dite professionnelle sans toutefois exiger la formation universitaire. Ces deux parcours mènent à l'obtention d'un diplôme d'État, le diplôme d'études collégiales (DEC).



**Figure 1. Système d'éducation au Québec et schéma des parcours de formation offerts par les cégeps**

La troisième voie de formation est celle des formations courtes. Destiné majoritairement à la population adulte disposant déjà d'une qualification professionnelle ou encore d'une expérience de travail, le parcours menant à une attestation d'études collégiales (AEC), un diplôme d'établissement, permet d'acquérir des compétences de spécialisation dans nombre de secteurs. Ces parcours ont le mérite d'offrir une flexibilité fort recherchée, que ce soit au Québec ou encore à l'étranger. De plus en plus, les cégeps et leurs partenaires internationaux développent une offre délocalisée d'AEC, permettant d'augmenter la qualification des personnes intéressées par ce niveau de formation.

En plus des 48 cégeps distribués sur le territoire québécois, les cégeps disposent d'un réseau de 59 centres collégiaux de transfert technologique (CCTT). Ces centres représentent le bras des cégeps en matière de recherche appliquée. Ils collaborent étroitement avec les entreprises – petites ou grandes – dans leurs activités de recherche et de développement. Les enseignants, mais aussi des chercheurs de calibre universitaire et des étudiants stagiaires, composent les équipes des CCTT, ce qui permet un transfert de connaissance vers des entreprises privées, des organismes de la société civile ou encore diverses organisations gouvernementales.

Les cégeps contribuent donc activement au développement socio-économique de leur milieu en assurant la formation et le perfectionnement de la main-d'œuvre, en participant à des activités de recherche appliquée et de soutien technique aux entreprises via les centres collégiaux de transfert de technologie.

Si la contribution historique des cégeps à la vitalité sociale et économique du Québec est venue à être si importante, il importe de savoir que ce modèle est né en réponse à plusieurs tensions vécues par la société québécoise. Dans les réflexions ayant mené à leur implantation dans les années 1960, le Québec reconnaissait l'importance de rénover son système de formation pour répondre aux tensions vécues :

- Une courbe démographique positive, avec une jeunesse en quête de débouchés académiques ou professionnels;
- Un système d'enseignement supérieur misant essentiellement sur les études classiques et les professions dites libérales;
- Un accès à l'enseignement limité géographiquement à la métropole et à la capitale, et financièrement aux familles plus aisées;
- Un manque de formations professionnelles et techniques qualifiantes s'inscrivant selon l'évolution du marché du travail;
- Une évolution du profil des entreprises, notamment petites et moyennes.

Le Québec a donc fait le pari que, pour répondre à ces tensions et plus particulièrement à celle liée à l'accessibilité pour tous, les cégeps seraient mis sur pied. Après 50 ans, les cégeps ont bien sûr évolué au rythme de la société québécoise et ont prouvé leur pertinence. Non seulement la population étudiante les fréquentant est en augmentation, mais les taux de placement en emploi demeurent élevés, étant à plus de 80%.

Plus ouverts sur le monde que jamais, les cégeps accueillent chaque année des milliers d'étudiants internationaux (7 366 étudiants internationaux dans le réseau en 2019 (Fédération des cégeps, 2020)) et développent des projets de mobilité étudiante, enseignante et de coopération internationale dans plus de 60 pays. Le savoir-faire des cégeps québécois, malgré son unicité, est de plus en plus reconnu et recherché par des partenaires internationaux. Bref, les cégeps ont la cote et possèdent une offre pédagogique unique, fort intéressante pour des partenaires internationaux avec lesquels ils interagissent déjà grâce à différents projets de mobilité, de coopération internationale ou d'exportation du savoir-faire (assistance technique et renforcement des capacités de formation).

### **Un enjeu prioritaire du Québec : la main-d'œuvre**

La population québécoise, avec son taux annuel d'accroissement inférieur au reste du Canada, est plus vieille que la moyenne canadienne. En 2019, le Québec a vu sa population augmenter de 110 000 habitants. Or, ce gain résulte davantage de l'immigration nette de 32 700 personnes (migrations internationale et interprovinciale) et de l'ajout de 60 700 résidents non permanents que de l'accroissement naturel de 16 400 personnes (naissances moins décès) (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2020a, p. 22).

Cette situation est directement reliée à l'enjeu de la pénurie de main-d'œuvre affectant le marché de l'emploi québécois. Plus de 1,4 million d'emplois devront être pourvus au Québec de 2019 à

2028, soit tout simplement pour remplacer les départs à la retraite (à raison de 81% du total), mais aussi pour occuper les nouveaux emplois créés par la croissance économique (19%) (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2021, p. 8). Il va sans dire que, pour assurer sa stabilité socio-économique, le Québec devra irrémédiablement compter sur l'immigration internationale.

La qualification de la main-d'œuvre est une autre source de tension vécue spécifiquement au Québec. Durant la même période 2019-2028, la proportion de l'ensemble des emplois requérant au moins un diplôme collégial continuera d'augmenter au point d'en représenter presque la moitié (49%). La demande de travailleurs disposant d'un diplôme d'études secondaires, quant à elle, continuera de diminuer (34%) (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2021, p. 7). La prévision est que 124 des 500 principales catégories professionnelles accuseront un déficit de main-d'œuvre dès 2023, contre 289 en équilibre diplômés/emplois (*ibid.*, p. 14). En 2019, les secteurs suivants présentaient les plus grands nombres de postes vacants : les soins de santé et l'assistance sociale, le commerce de détail, l'industrie de la fabrication, les services d'hébergement et de restauration ainsi que les services professionnels, scientifiques et techniques comme l'informatique, le génie électrique, le génie industriel ou le génie mécanique (ISQ, 2020b, p. 27).

### **La question démographique, l'accès à l'enseignement supérieur et l'employabilité : perspectives d'Afrique subsaharienne**

La réalité démographique est tout autre en Afrique subsaharienne, qui conserve la croissance la plus rapide au monde depuis l'an 2000 (autour de 2,7% par an contre 0,3% à 1,8% ailleurs). Bien qu'en léger déclin, le taux de fécondité demeure très élevé avec 4,7 enfants par femme en 2017 contre 1,7 à 2,8 ailleurs. Cette baisse s'accompagne d'une réduction de la croissance des effectifs de population et annonce une modification de la pyramide des âges avec une diminution de la part des enfants et une surreprésentation des jeunes adultes en âge de travailler (Vimard et Fassassi, 2011). En effet, en 2019, la population d'Afrique subsaharienne de moins de 14 ans représentait environ 42% de la population totale et la population de 15 à 64 ans près de 55% (Banque mondiale, s. d.). Des proportions que l'enseignement tertiaire actuel et le marché du travail ont du mal à absorber adéquatement.

Cette importante population en âge d'être scolarisée est supérieure à la capacité d'accueil des établissements d'enseignement supérieur d'Afrique subsaharienne dont la majorité admet plus d'étudiants qu'elle ne peut en accueillir (Mohamedbha, 2014). En cherchant à régler des problèmes d'équité, la massification de l'enseignement supérieur a plutôt produit des conséquences négatives sur sa qualité (le manque d'infrastructures, de ressources humaines, de ressources financières, etc.) (*ibid.*). Le taux de diplomation plus élevé a également entraîné une augmentation du chômage parmi les diplômés; le rythme des progrès de l'enseignement en Afrique ne correspond pas à celui de la création d'emplois. Malgré son importance décroissante, la fonction publique demeure l'employeur principal du secteur formel, alors que les secteurs privé et public ont une faible capacité d'emplois (Ministère des Affaires étrangères et européennes, 2013).

Le chômage des diplômés peut être attribué à plusieurs raisons : la qualité de l'offre éducative, le manque de compétences pratiques recherchées par les employeurs, mais aussi l'inadéquation entre les programmes d'enseignement et les besoins du marché du travail. Plus précisément, en Afrique subsaharienne, il existe un déséquilibre qualitatif entre les besoins du marché de l'emploi et les sortants du système éducatif, qui est reflété par la faiblesse des inscriptions d'étudiants dans les filières scientifiques et technologiques en enseignement supérieur. Par exemple, en Côte d'Ivoire, la répartition des étudiants selon les domaines d'études indique que 26% des étudiants sont inscrits dans les domaines scientifiques (sciences et technologies, sciences de la santé, sciences agronomiques) et 74% dans les domaines dits « littéraires » (économie, gestion, droit, lettres, langue, etc.) (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle et Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique, 2017). Plus généralement, la Banque mondiale estime que seulement 2% des étudiants africains se spécialisent dans les filières agricoles, alors que ce secteur représente 60% du marché de l'emploi (Ngono Atanagana, 2020).

En définitive, de nombreux domaines sont ou seront confrontés à une insuffisance de main-d'œuvre qualifiée et dans l'obligation de rechercher l'expertise nécessaire à l'extérieur de la région ou du continent : les mines et les hydrocarbures, l'artisanat, le tourisme, le commerce, le secteur financier, les transports, les TIC et l'informatique en général, l'énergie et la production agricole et la transformation alimentaire. La Fondation pour le renforcement des capacités en Afrique (ACBF), une agence spécialisée de l'Union africaine, estime la pénurie en ressources humaines en Afrique à plus de huit millions de médecins et de spécialistes, plus d'un million de chercheurs, plus de quatre millions d'ingénieurs et à près de soixante-dix mille agronomes (Ngono Atanagana, 2020).

Les établissements d'enseignement sont au cœur de ces enjeux, et ce, tant au Québec qu'en Afrique subsaharienne.

### **L'internationalisation des cégeps**

L'internationalisation des cégeps comprend plusieurs secteurs d'activités : la mobilité étudiante, la mobilité enseignante, le recrutement et l'accueil d'étudiants internationaux, l'internationalisation des programmes et l'exportation du savoir-faire.

Si cette internationalisation est née de la volonté de certains gestionnaires et enseignants, elle s'est graduellement institutionnalisée au fil du temps, particulièrement dans les 20 dernières années. En 2019, les activités internationales sont inscrites dans les plans stratégiques de 93% des cégeps et une structure plus centralisée est adoptée, favorisant la cohérence et la stabilité des activités internationales au sein des cégeps.

Bien que la mobilité et le recrutement d'étudiants internationaux occupent toujours une place importante dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur, les cégeps ont depuis longtemps adopté un autre secteur d'internationalisation : celui de la coopération internationale et de l'exportation du savoir-faire. Ce secteur permet de mettre en lumière que les cégeps collaborent depuis plus de 30 ans avec des partenaires internationaux par une assistance

technique ou encore des projets de renforcement des capacités de formation. Ces collaborations ne sont pas unidirectionnelles : elles permettent également au réseau d'enseignants et d'experts des cégeps de faire évoluer le modèle pédagogique au sein des établissements québécois.

L'exportation du savoir-faire (ESF) renvoie donc aux activités de partage d'expertises et de services éducatifs, incluant l'appui institutionnel, le renforcement des capacités, la délocalisation des programmes et la coopération internationale, réalisées par les cégeps auprès de partenaires étrangers. Parmi les actions faisant l'objet de collaborations internationales, notons le soutien aux projets d'infrastructures et d'équipement, la formation des enseignants et formateurs, l'analyse de situations de travail et l'accompagnement à l'élaboration, à la révision et à l'évaluation de programmes d'études.

Bien que le nombre de cégeps participant à des projets dans ce secteur d'activités ait légèrement diminué au cours des 10 dernières années, c'est au niveau du nombre de projets réalisés et de pays d'intervention que nous pouvons constater le renforcement de ce secteur d'activités. En 2019, 21 cégeps menaient 87 projets dans 27 pays, contre 66 projets dans 22 pays en 2014. Près de la moitié des projets d'ESF (46%) ont été réalisés en Afrique subsaharienne. De fait, ce sont 14 cégeps qui étaient actifs dans 11 pays de cette région du globe. Il est à noter que 25% de ces projets ont eu lieu au Sénégal et 8% au Mozambique. De plus, les partenaires d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient ont compté sur sept cégeps pour mener aussi huit projets dans ce secteur d'activités.

Les modalités de l'implication des cégeps en ESF se sont transformées depuis une trentaine d'années. En renforçant les capacités de leurs partenaires et en contribuant eux-mêmes à l'offre de formation dans plusieurs pays, les cégeps ont également tiré profit de ces collaborations pour appliquer une perspective internationale quant à leur modèle pédagogique, le faisant évoluer du même souffle. De plus en plus, cette notion d'échange et de partage d'expertise est présente au sein des projets internationaux.

### **La collaboration internationale comme réponse aux enjeux partagés**

La création, en 2019, d'un service partagé au bénéfice des 48 cégeps assure le développement de ce secteur d'activité d'ESF qui est né de plusieurs expériences particulièrement concluantes de collaboration entre cégeps, et entre des cégeps et des partenaires internationaux.

En considérant les enjeux liés à la démographie, à l'employabilité et à l'accès à un enseignement de niveau supérieur professionnellement qualifiant, un projet en particulier se démarque et fait office de cas-école : le projet de parrainage pédagogique et technique de l'Institut supérieur d'enseignement professionnel de Thiès (ISEP-Thiès), au Sénégal.

De 2013 à 2016, la Fédération des cégeps a mené un important projet d'accompagnement pédagogique et technique avec le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Sénégal (MESRS) et l'Université Laval (Québec) en vue de soutenir la mise sur pied de l'Institut supérieur d'enseignement professionnel de Thiès, premier établissement d'un réseau qui se met en place actuellement. Constatant une faiblesse des effectifs d'apprenants dans les filières professionnelles technologiques et un déséquilibre dans les niveaux de formation, le MESRS a

choisi de s'inspirer du modèle québécois de formation professionnelle et technique pour son vaste projet d'expansion du système éducatif sénégalais. Le projet, d'une durée de trois ans, a permis la mise sur pied de l'ISEP de Thiès, un établissement de formation technique supérieure axé sur la pédagogie active, l'approche par compétences et la formation professionnelle de jeunes en vue de répondre aux besoins du marché du travail. Bien que l'ensemble du réseau des cégeps ait été mobilisé par ce partenariat, douze cégeps se sont particulièrement impliqués dans la mise sur pied de cinq filières de formation technique supérieure offertes à l'ISEP de Thiès, relevant des domaines de formation suivants : exploitation agricole, tourisme/loisir/hôtellerie, réseaux informatiques, audiovisuels/multimédias et métiers ferroviaires.

Cette collaboration d'envergure a su porter ses fruits : en 2020, l'ISEP de Thiès comptait 1 600 apprenants, dépassant ses objectifs annuels, et le taux de placement dans un emploi salarié a atteint les 60%.

Fruit de ce projet, les partenaires des cégeps et de l'ISEP de Thiès ont même approfondi leur relation sous d'autres cieux au bénéfice des systèmes d'éducation dans la Francophonie. En 2016, l'Organisation internationale de la Francophonie, l'ISEP-Thiès et la Fédération des cégeps ont coproduit l'ouvrage *Guides méthodologiques pour la mise en œuvre de l'APC en enseignement professionnel supérieur court*, une version adaptée du *Guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle*. Basés sur l'expérience menée à l'ISEP de Thiès, ces guides pour les décideurs responsables de l'enseignement technique poursuivent l'objectif de mieux insérer les jeunes sur le marché du travail en appuyant les réformes éducatives impliquant la mise en œuvre de l'approche par compétences (APC) pour les filières de formation de techniciens ou technologues supérieurs (Bac+2). Ils proposent une démarche et des outils pour la conception et la production des principaux documents d'ingénierie pédagogique devant servir à la planification et à la réalisation de la formation. Les conditions de gestion nécessaires à son implantation y sont également abordées. Ce projet a compté sur le soutien d'experts et d'enseignants de plusieurs cégeps, preuve que la collaboration en réseau, toujours dans une optique de coopération internationale, est une voie de réussite à privilégier.

## **Conclusion**

En conclusion, grâce à la force de leur réseau et de leurs partenariats, les cégeps utilisent la voie de l'internationalisation pour répondre aux tensions nationales et internationales. Les collaborations pluridirectionnelles permettent au réseau d'enseignants et d'experts des cégeps de faire évoluer le modèle pédagogique au sein des établissements québécois, de partager leur expertise et d'appuyer les institutions de leurs partenaires, tout en répondant aux enjeux d'accès à un enseignement de niveau supérieur professionnellement qualifiant, d'employabilité et de démographie. L'expérience du projet de parrainage pédagogique et technique de l'ISEP-Thiès est l'exemple idéal pour représenter l'importance et les fruits d'une internationalisation basée sur un réseau et des partenariats solides.

## Références

- Banque mondiale (s. d.). *Population âgée de 15 à 64 ans (% du total) - Sub-Saharan Africa*. <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SP.POP.1564.TO.ZS?locations=ZG>
- Fédération des cégeps (2020). *Portrait des activités internationales des cégeps 2020*. Fédération des cégeps. <https://fedecegeps.ca/portrait-activites-internationales-2020/introduction-et-organisation/>
- Institut de la statistique du Québec (2020a, décembre). *Le bilan démographique du Québec. Édition 2020*. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/bilan-demographique-du-quebec-edition-2020.pdf>
- Institut de la statistique du Québec (2020b, février). *L'État du marché du travail au Québec. Bilan de l'année 2019*. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/etat-du-marche-du-travail-au-quebec-bilan-de-lannee-2019.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle et Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique (2017). *Plan sectoriel éducation/formation 2016-2025*. UNESCO. <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/d705eb1ab09df6a1dc47968eb82e8aca457e6901.pdf>
- Ministère des Affaires étrangères et européennes (2013, mars). *Seconde étude : Étude sur l'insertion professionnelle des diplômés dans les pays d'Afrique sub-saharienne*.
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2021). *État d'équilibre du marché du travail : Mise à jour des diagnostics de moyen terme (2023) pour les 500 professions de la classification nationale des professions*. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/travail-emploi-solidarite-sociale/publications-adm/documents-administratifs/RA-diagnostic\\_professions.pdf?1615393035](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/travail-emploi-solidarite-sociale/publications-adm/documents-administratifs/RA-diagnostic_professions.pdf?1615393035)
- Mohamedbha, G. (2014). Massification in higher education institutions in Africa: Causes, consequences, and responses. *International Journal of African Higher Education*, 1(1), 59-83.
- Ngono Atanagana, V. (2020, 4 décembre). Afrique : le défi de la formation face au chômage. *Agence Ecofin*. <https://www.agenceecofin.com/formation/0409-79832-afrique-le-defi-de-la-formation-face-au-chomage>
- Organisation internationale de la Francophonie et Fédération des cégeps (2016). *Guides méthodologiques pour la mise en œuvre de l'approche par compétences en enseignement professionnel supérieur court*. <https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2017/01/Guides-methodologiques-OIF-2016.pdf>
- Vimard, P. et Fassassi R. (2011). Démographie et développement en Afrique : éléments rétrospectifs et prospectifs. *Cahiers québécois de démographie*, 40(2), 331-364.

## Chapitre 6

### Tension entre les pôles de quantité et de qualité dans un système d'enseignement supérieur : Une analyse sous l'angle économique. L'exemple d'Haïti

Jean J. Moisset  
*Professeur émérite*  
*Économie en éducation*  
*Université Laval*

#### Note biographique

Professeur émérite de l'Université Laval, Jean-Joseph Moisset a occupé plusieurs postes au sein de la Faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université Laval et dans la coopération internationale. Entre autres, il a été directeur des études supérieures en administration et évaluation en éducation, vice-doyen à la recherche, directeur du Projet bilatéral d'éducation (PROBED) et il a contribué à ce titre à la création de la Fondation haïtienne de l'enseignement privé (FONHEP). Il est aussi membre fondateur de l'Université Quisqueya à Port-au-Prince, Haïti. En collaboration avec d'autres collègues, il a contribué à la production de plusieurs ouvrages reconnus comme de précieux outils d'enseignement et d'apprentissage par la communauté des pairs et de nombreuses cohortes d'étudiants de l'Université Laval, et également par plusieurs institutions du réseau universitaire francophone du Québec, du Canada, d'Haïti et de quelques pays d'Afrique.

#### Résumé

Tous les systèmes d'éducation à tous leurs niveaux et, en particulier, celui de l'enseignement supérieur ont connu, au fil du temps et à travers les espaces du village global, de fortes tensions. Les enjeux sont certes importants, nombreux et variés. Ce texte consiste en une analyse sous l'angle économique de la tension entre la quantité et la qualité. Son contenu découle d'une longue réflexion appuyée sur des recherches portant sur le système d'éducation d'Haïti et sa composante de l'enseignement supérieur. La conciliation entre ces deux pôles est-elle possible? De manière plus concrète et plus pratique, l'éducation peut-elle apporter une réponse au sous-développement du pays? Ces deux questions constitueront la trame de notre analyse débouchant sur les réponses fournies. Le texte s'articule autour de trois axes majeurs, le quoi, le pourquoi et le comment, mettant en relief les facteurs déterminants de l'importance de l'éducation et de l'enseignement supérieur à travers leurs apports multiples, économiques, sociaux, culturels et politiques aux personnes individuelles, les bénéficiaires directs, aux entreprises et organisations, à l'État et à la société.

#### Mots-clés

Économie de l'éducation, enseignement supérieur, Haïti

## **Abstract**

All education systems at all levels and, in particular, that of higher education, have experienced strong tensions over time and through the spaces of the global village. The stakes are certainly high, numerous and varied. This text consists of an economic analysis of one of these tensions, that is between quantity and quality. Its content stems from a long reflection based on research on Haiti's education system and its higher education component. Is it possible to reconcile these two poles? In a more concrete and practical way, can education provide a response to the country's underdevelopment? These two questions will form the framework of our analysis, guiding us to draw certain conclusions. This text is articulated around three major axes, the what, the why and the how, highlighting the determining factors of the importance of education and higher education through their multiple contributions (economic, social, cultural and political) to individuals as direct beneficiaries, to companies and organizations, to the State and to society.

## **Key words**

Educational economy, higher education, Haiti

## **La problématique et sa pertinence**

De manière générale, il est reconnu que l'éducation est un bien précieux. Il n'est de richesse que d'hommes, disait T. Schultz (1983). *Un trésor est caché dedans*, pour reprendre l'expression-titre de l'ouvrage de Jacques Delors (1996). Terme approprié, s'il en est, pour signifier l'importance de l'éducation, facteur majeur de l'épanouissement des individus et du développement des sociétés. Bien avant eux, Adam Smith (1776), fondateur de la théorie économique classique, la considérait comme la clé de la richesse des nations. Ces énoncés de caractère général peuvent s'appliquer de manière spécifique à chaque pays, pris séparément de la planète Terre, réduite aujourd'hui aux dimensions d'un « village global » pour citer Marshall Mc Luhan (1977). Les enjeux sont multiples et variés et la lutte pour bénéficier de ce bien très précieux est particulièrement sévère, d'autant plus qu'il est fort mal réparti. Venons-en au cas d'Haïti.

## **La mise en contexte**

Avec ses 27 750 km<sup>2</sup> de superficie et une population d'environ 11 millions d'habitants, Haïti est parmi les pays les plus densément peuplés du globe. Il fait aussi partie des pays les moins développés des Amériques, des Antilles et du monde. Environ 55% de la population est analphabète.

Près de 90% des écoles sont des établissements privés (non publics), sous l'égide d'organisations religieuses, d'institutions d'enseignement à but lucratif ou non, d'ONG (organisations non gouvernementales) et ce, à tous les niveaux : éducation préscolaire, enseignement fondamental (1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles), secondaire, supérieur et universitaire. Reste ainsi un peu plus de 10% pour le secteur public.

Le taux de réussite scolaire est inférieur à 50% à l'échelle nationale. On est loin d'atteindre le niveau d'éducation de qualité recommandé par le 4<sup>e</sup> objectif de développement durable de l'Organisation des Nations Unies.

Au niveau supérieur universitaire, l'Université d'État d'Haïti (UEH) trône au sommet du secteur public. Créée en 1945, ses origines remontent en 1820. Elle compte autour de 20 000 étudiants répartis entre une quinzaine de Facultés et Écoles. Les cours leur sont dispensés et leur encadrement assuré par 1 500 professeurs. L'UEH a une Direction d'études post graduées (DEP) qui gère des programmes de maîtrise et de doctorat.

Chacun des dix départements du pays possède une Université publique régionale (UPR), les dix ayant été fondées entre 2006 et 2014 et complétant le réseau public. Mais la tendance pour les niveaux préuniversitaires d'un secteur privé qui prend de plus en plus de place joue également ici.

*Liste de 10 universités privées lucratives et non lucratives*

- Université de Port-au-Prince (1983)
- Université Épiscopale d'Haïti
- Université Autonome de Port-au-Prince
- Université G.O.C. (Groupe Olivier & Collaborateurs)
- Université Chrétienne du Nord d'Haïti
- Université Royale du Nord
- Université Caraïbe (1988)
- Université Notre-Dame d'Haïti (1995)
- Université Quisqueya (1988)
- Institut des sciences, technologies et des études avancées d'Haïti (ISTEAH)



Figure 1. Carte de la république d'Haïti et de la République dominicaine

Nous avons vu précédemment que le système éducatif comporte de multiples enjeux. Dans le contexte d'Haïti, ses faiblesses ont beaucoup contribué au sous-développement du pays. Les inégalités historiques entre une minorité privilégiée et une large majorité défavorisée à tous les points de vue en sont une caractéristique et une cause majeure de graves tensions. Des crises à répétition et une instabilité chronique au plan politique en sont des conséquences. Il sera difficile de les gérer et tout aussi difficile de concilier ces tensions. Situation complexe, voire labyrinthique, que celle d'Haïti et de son système d'enseignement.

Le **quoi**, le **pourquoi**, le **comment** et le **qui**, sont autant d'interrogations qui constitueront le fil d'Ariane pour la poursuite de nos réflexions.

### Le quoi?

Neuf longues années après le tremblement de terre qui a dévasté le pays, Haïti est encore dans une situation très difficile. Il faut souligner cependant que cette catastrophe naturelle n'avait fait qu'aggraver l'état précaire dans lequel vit la population depuis longtemps, pour ne pas dire depuis son indépendance en 1804. Dans quelle mesure l'éducation peut-elle améliorer les conditions de survie de la vaste majorité de ce peuple? Si l'éducation est dispensée de manière équitable de sorte que cette majorité de la population puisse savoir lire, écrire, compter, etc., l'accès pour elle à une formation professionnelle devient possible. Du coup, elle sera capable non seulement d'améliorer les conditions de sa propre existence, mais de contribuer à la croissance du pays.

## Le pourquoi?

Nous l'avons souligné précédemment. L'éducation est à la base de la création des richesses d'un pays par l'intermédiaire du capital humain qu'elle contribue à former : « Il n'y a de richesse que d'hommes » affirmait, preuves à l'appui, le titre de l'ouvrage de Schultz (1983). « Un trésor est caché dedans » pour reprendre celui de Delors (1996). Bien longtemps avant eux, le père de la théorie économique classique, Adam Smith (1776) montrait pourquoi l'éducation est le « facteur clé de la richesse des nations ». L'économie du savoir est aujourd'hui en vedette partout dans le monde devenant l'expression qui traduit le mieux son importance. L'impact de l'éducation peut être certes considérable sur le bien-être des individus et le développement des sociétés quand il y a un équilibre entre quantité et qualité de ce bien précieux, et une certaine adéquation avec les besoins d'un pays.

## Le comment?

Accorder la priorité à l'éducation se traduira, pour l'ensemble des acteurs du secteur, par poser des gestes concrets visant l'atteinte des objectifs qui lui sont assignés. Pour commencer, procéder à la mise à jour de la base de données statistiques et dresser de façon systématique un inventaire des problèmes et des besoins en vue de l'amélioration de sa capacité d'y répondre de manière appropriée. Il faut souligner que la situation a beaucoup évolué; des pas importants ont été franchis dans cette bonne direction. Un Plan national d'éducation et de formation (PNEF) du Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS, 1997) a été élaboré dans le prolongement de la Réforme Bernard, du nom du ministre de l'Éducation d'alors qui l'avait initiée à la fin des années 1970. Le PNEF préconisait les actions suivantes :

- **Augmenter l'offre scolaire** en mettant l'accent sur l'apport du secteur public, l'État devant faire sa juste part. La population du pays croît rapidement et est caractérisée par sa jeunesse. La construction et la rénovation des bâtiments logeant les établissements d'enseignement s'avèrent nécessaires. Cette action sera réalisée en tenant compte des normes et critères actuels, et ce, à tous les niveaux du système.
- **Améliorer la qualité de l'éducation** en mettant en œuvre et en renforçant les programmes existants de formation initiale et continue des enseignants et des professeurs, branchés sur leurs qualifications académiques et professionnelles. Les professeurs appelés à dispenser des cours au niveau supérieur universitaire auront acquis l'équivalent d'un diplôme de doctorat.
- **Mobiliser les ressources** (matérielles, financières et humaines) sans lesquelles les actions à mettre en œuvre risquent de rester lettre morte. L'argent est, comme on dit, le nerf de la guerre. C'est lui qui permettra d'acquérir les ressources matérielles et les ressources humaines nécessaires. Ce troisième élément du comment est dans ce sens le plus important et aurait dû être en première place.

À propos des ressources financières, il était prévu 1,166 M US \$ en 2015 pour le système éducatif dans son ensemble, sommes réparties en partant de la base à raison de 100 M pour le préscolaire, 465 M pour les 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du fondamental, 136 M pour le 3<sup>e</sup> cycle et 78 M pour le secondaire; 46 M allaient à l’alphabétisation et à la post-alphabétisation. Poursuivant avec la répartition des crédits, 120 M allaient à l’enseignement supérieur. D’autres composantes du système n’étaient pas laissées pour compte. La formation technique et professionnelle voyait sa part fixée à 69 M alors que seulement 8 M étaient destinés à la formation initiale et continue des agents éducatifs. Dans notre énumération arrive en dernier le volet santé nutrition, mais une considération certaine lui a été faite, 131 M lui ayant été attribués.

### **Le qui ?**

Le quoi, le pourquoi et le comment sont cependant conditionnés par les acteurs responsables de leur lancement et de leur suivi. Cette dernière observation nous amène à considérer le « qui ».

À la vérité, il s’agit d’une responsabilité partagée. De fait, toutes les personnes impliquées à un niveau ou à un autre dans le fonctionnement du système ont un rôle à jouer et devraient être des agentes de changement positif pour le système. Mais plus on est haut placé dans la hiérarchie, plus sa responsabilité est grande, devant, outre performer dans l’exercice de son mandat, veiller à ce que les collaborateurs exécutent bien les leurs.

Examinons maintenant et concrètement les agents potentiels de ce changement que nous souhaitons voir à l’œuvre à court terme dans ce processus.

Tout commence avec l’État, tel qu’institué autour des trois pouvoirs : *l’exécutif*, le *législatif* et le *judiciaire*, le premier incarné dans le gouvernement ayant à sa tête le *Président de la République*. Vient ensuite le *Premier ministre* qui coordonne le cabinet ministériel formé des *ministres* responsables des divers secteurs d’activités. Il va sans dire que ceux des secteurs de l’éducation et des finances ont un rôle très important à jouer.

Le législatif est formé de deux chambres, celle dite basse, des députés, ayant une majorité qui gouverne et une opposition qui fait un contrepoids. Le judiciaire sous la tutelle du ministère de la justice est chargé de toute question relative à la justice, concernant les entités individuelles et les entités collectives. Dans un État de droit, l’exécutif, le législatif et le judiciaire sont des pouvoirs séparés. Exercer le pouvoir de justice dans un régime démocratique peut et doit dans certains contextes prendre parti, pour réduire sinon supprimer les iniquités dont des groupes souvent très larges ont été victimes au fil de l’histoire du pays dont c’est le cas en Haïti.

Au sein même du système d’enseignement, il y a les directeurs et directrices à la tête des départements scolaires qui relèvent du Directeur général adjoint du Ministère, des inspecteurs des districts scolaires, des inspecteurs de zones, pour le niveau du secondaire et pour les niveaux du fondamental, les conseillers pédagogiques et les directeurs d’établissements scolaires.

Au niveau des institutions de l’enseignement universitaire, les recteurs et vice-recteurs, les directions des Hautes Écoles et des Instituts, les doyens et vice-doyens des facultés, les directions de départements et de programmes et les membres des comités mandatés pour les conseiller

sont autant d'acteurs importants capables de contribuer de manière positive et significative au changement désiré.

La volonté politique doit être au rendez-vous, condition *sine qua non* d'ouvrir les portes bien grandes à toutes les citoyennes et à tous les citoyens de la société civile. Leur rôle est majeur par la pression qu'ils peuvent exercer sur les dirigeants du pays et les idées qu'ils sont susceptibles d'apporter dans le débat national. Ils seront en un sens les chiens de garde veillant à ce que les projets entrepris soient bien ceux qui ont été décidés et que ne soient détournés à d'autres fins que leur réalisation les moyens financiers et budgétaires disponibles. Une très bonne partie de ces ressources provient de l'extérieur (la diaspora haïtienne, des agences bilatérales et multilatérales). La corruption sera contrée et l'éthique promue comme un fondement solide de la gouvernance.

### **Conclusion**

La conciliation entre la quantité et la qualité de l'éducation, et, en particulier, au niveau de l'enseignement supérieur universitaire, en Haïti, est possible. Également possible qu'elle atteigne l'objectif de développement durable du pays. Ce n'est que dans le long terme que ce processus de changement pourra être achevé.

Mais vaut mieux tard que jamais.

C'est sur ces mots, empreints d'optimisme modéré, que je conclus et que je vous dis MERCI.

### **Références**

- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M.A., Singh, K., Stavenhagen, R., Myong Won Suhr et Z. Nanzhao (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Éditions Unesco.
- Mc Luhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man*. University of Toronto Press.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (1997). *Plan national d'éducation et de formation* (PNEF). MENJS.
- Schultz, T. W., Challali, J., Letiche, J. M. et Challali, J. (1983). *Il n'est de richesse que d'hommes: investissement humain et qualité de la population* (Ser. Économie sans rivages, 3). Bonnel.
- Smith, A. (1776). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. A. Strahan; T. Cadell.

## Chapitre 7

### **Adapter l'enseignement aux besoins émergents : quelle vision, quelles pratiques pour améliorer la pertinence du curriculum de l'enseignement supérieur en République démocratique du Congo?**

**Ndugumbo Vita†**

*Université de Lubumbashi*

*(À titre posthume)<sup>1</sup>*

#### **Résumé**

Les changements profonds que connaissent les systèmes d'enseignement supérieur et la dynamique des besoins sociaux exigent, d'une part, que les systèmes d'enseignement adaptent la formation aux besoins de la société et, d'autre part, qu'ils alignent les compétences développées dans les programmes d'études aux besoins émergents du marché de travail. Ce chapitre fait ressortir des tensions à travers l'inadéquation entre les visions sous-jacentes des politiques de réformes de l'enseignement supérieur, les actions qui les accompagnent et les pratiques d'enseignement. Elle suscite des réflexions dans le but de savoir comment les établissements de l'enseignement supérieur en RDC répondent aux besoins émergents de la société, à travers les pratiques d'enseignement et de recherche. Quelle vision et quelles pratiques d'enseignement sont mises en place pour améliorer la pertinence du curriculum?

#### **Mots-clés**

Visions, curriculum d'enseignement, adaptation de pratiques, tensions.

#### **Abstract**

The profound changes in higher education systems and the dynamics of social needs require, on the one hand, that education systems adapt training to the needs of society and, on the other hand, that they align the skills developed in curricula with the emerging needs of the labour market. Our communication highlights tensions through the mismatch between the underlying visions of higher education reform policies, the actions that accompany them and the teaching practices. It raises questions about how higher education institutions in the DRC respond to the emerging needs of society, through teaching and research practices. What vision and what teaching practices are in place to improve relevance of the curriculum?

#### **Key words**

Visions, teaching curriculum, adaptation of practices, tensions

---

<sup>1</sup> En raison du décès de l'auteur, certaines références peuvent être manquantes ou incomplètes.

*To reform universities,  
we have to start with basically  
rethink what universities do.  
(Raewyn, 2019)*

## **Introduction**

L'enseignement supérieur en République démocratique du Congo (RDC) traverse une zone de forte turbulence d'atterrissage sur sa piste de transition du mode d'enseignement classique au mode d'enseignement qui fait appel à l'usage des technologies de l'information et des communications. La situation de l'enseignement supérieur est catastrophique. Sous l'angle des politiques éducatives, les défis sont liés au faible degré de démocratisation des structures académiques et aux difficultés de mise en place des politiques de réformes curriculaires. D'autres problèmes affectent directement le système éducatif, par exemple la destruction des infrastructures scolaires, la sous-qualification ou l'absence de qualification des enseignants, la rémunération inadéquate des enseignants ou encore l'absence des compétences nécessaires aux enseignants pour aborder les thèmes controversés.

Le souci de vouloir apporter notre modeste contribution à la formation des formateurs de l'enseignement supérieur au lendemain des conflits et des guerres à répétition nous a motivé à examiner les nouvelles pratiques d'enseignement supérieur en RDC pour améliorer la pertinence de cette formation. Depuis 2014, nous animons des séminaires de pédagogie universitaire pour partager notre expérience de formation et de recherche issue de l'Amérique du Nord avec les collègues de l'Université de Lubumbashi. Ce partage permet d'identifier les besoins émergents dans la formation des formateurs, principalement ceux qui se rapportent à l'utilisation des technologies dans l'enseignement et la recherche.

Notre texte porte sur quatre points : 1) nous faisons une mise en contexte de la situation de l'enseignement supérieur en RDC; 2) nous présentons la vision de l'enseignement supérieur; 3) nous décrivons les pratiques enseignantes et les tensions qu'elles créent; 4) nous décrivons et présentons les résultats d'une évaluation d'atelier de formation destinée à des professeurs. Avant de conclure, nous mettons en relief, dans une discussion, les résultats de cette évaluation avec la revue de littérature et ses limites.

## **Le contexte de l'enseignement supérieur en RDC**

L'enseignement supérieur en RDC s'inspire de la politique coloniale belge caractérisée par une forte orientation paternaliste et utilitaire. Cette politique scolaire coloniale n'envisageait pas la formation d'une élite capable d'accéder, plus tard, à de grands postes de responsabilité (Mokonzi, 2007). Depuis quatre décennies, l'université congolaise a déployé une constante réflexivité quant à son organisation et à sa place dans la société. Les « tables rondes », les « projets de réforme », les « projets de rationalisation » en 1991, le Pacte de modernisation en 2003, les « États-généraux de l'enseignement supérieur » et les « plans-cadres pour la reconstruction » en témoignent. Les répliques du processus de Bologne et l'atterrissage tardif du

LMD (assurance-qualité, mobilité, professionnalisation) renvoient à une gestion différente (Poncelet, Kapagama, M’Piana et Matagne, 2015).

Largement inspirée du modèle anglo-saxon des *undergraduate* et *postgraduate studies*, la réforme actuelle s’articule autour de trois cycles : un premier cycle de six semestres sanctionnés par une licence (L), puis un second cycle conduisant à une maîtrise universitaire ou master (M) et un troisième cycle permettant d’obtenir un Doctorat (D). Elle insiste également sur la mise en place d’un système harmonisé de crédits sanctionnant chaque programme réussi. Le LMD postule la finalisation des formations. Le processus de Bologne (qui instaurait la généralisation du modèle LMD en Europe), adopté en 1998, visait l’échéance de 2010 pour construire un espace européen d’enseignement supérieur commun et pour favoriser la mobilité des enseignants et des étudiants. Chaque système universitaire a la latitude de définir ses propres modalités d’intégration du LMD selon les besoins de formation en contexte. Or, dans le contexte de la RDC, les profils de sortie de programmes et les référentiels de compétences ne sont pas clairement définis dans le curriculum d’enseignement supérieur, faute d’identification et d’évaluation au préalable des besoins de la société. Beaucoup de zones d’ombre persistent dans l’alignement curriculaire. Il est parfois difficile de comprendre comment les programmes d’enseignement s’alignent aux demandes de la société. L’alternative ici concerne alors le choix d’un point d’entrée, d’une priorité plutôt que l’adoption d’une vision, d’une méthode, d’une formule qui peinent à aligner les curriculums enseignés aux besoins de la société congolaise. Les enseignants ont besoin de formations et d’ateliers axés sur le perfectionnement professionnel pour pouvoir contribuer à l’atteinte des objectifs des programmes d’études (Carl, 2009).

Dans le contexte de l’enseignement supérieur, les éducateurs font des efforts louables pour sauvegarder l’éducation. Ainsi, « il arrive de faire la classe en plein air, dans des maisons ou dans des bâtiments en ruine » (Sinclair, 2003, p. 5). La démolition de l’Institut supérieur de statistique de Lubumbashi (Nyota, 2020) est une expression éloquentes des moments très difficiles que traverse la population étudiante victime d’une crise de politique éducative. Cette crise détruit le système d’éducation. C’est dans ce sens qu’il importe de présenter la vision de l’enseignement supérieur pour mieux comprendre comment adapter les pratiques d’enseignement dans ce contexte de la République démocratique du Congo et aligner les programmes de formation à la demande sociale.

### **La vision de l’enseignement supérieur en RDC**

La définition de la vision est un exercice difficile car elle vise à construire des scénarios futurs et à relier le présent au futur. Sans vision, les cultures, les communautés et les civilisations périclitent. L’exercice de définition de la vision ne peut se faire ni en restructurant uniquement les réalités actuelles, ni en rêvant. La vision, les rêves et les attentes futures doivent se fondre dans les réalités contemporaines. Ces attentes sont répondues dans la mesure où elles se traduisent en termes de besoins éducatifs inscrits dans le présent (Rajput, 2002).

Rajput (2002) montre que les visions peuvent être réalisées et transformées en réalités par la compréhension, l’initiative, l’engagement et le travail acharné et, pour leur part, les rêves peuvent

être transformés en réalités si la pleine confiance est mise en soi, dans la société et dans la nature. La vision ne doit être considérée ni comme un exercice de planification à long terme, ni comme une feuille de route. Dans ces deux cas, dit Rajput, il y a quelque chose de donné, quelque chose d'existant qui forme la base. D'un autre côté, l'aspiration future génère une vision et nous incite à l'action à travers l'œil de l'imagination créatrice, une image constructive du présent.

Selon le ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire en RDC, l'enseignement supérieur a pour mission d'assurer aux étudiants une formation intellectuelle leur permettant d'acquérir, directement ou indirectement, des connaissances et des compétences utiles à la vie.

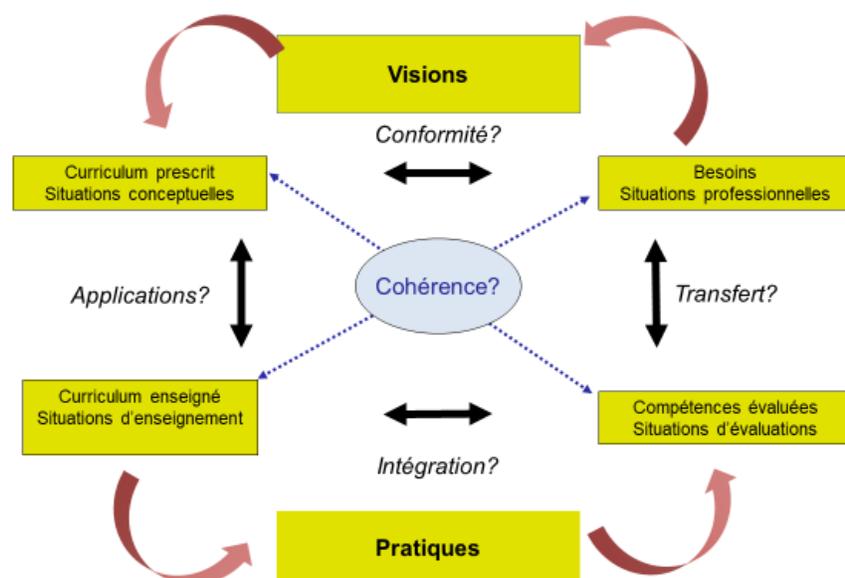
Dans cette visée l'enseignement supérieur s'est assigné une triple mission : (1) Assurer la formation des cadres de conceptions dans les domaines les plus divers de la vie nationale. (2) Organiser la recherche scientifique fondamentale et appliquée orientée vers la solution des problèmes spécifiques du Congo, compte tenu de l'évolution de la science, des techniques et de la technologie. (3) Ouvrir au milieu qui génère l'université pour s'y rendre utile. (Gouvernement de la RDC, 2014, p. 3)

L'accomplissement de cette mission exige que l'enseignement tienne compte de l'harmonie et de l'arrimage du curriculum d'enseignement aux besoins. Pour mieux mettre en œuvre le modèle LMD, il faut que les programmes soient déterminés, non plus à partir de matières à enseigner, mais à partir de la personne que l'on veut former en s'appuyant sur les attentes de la société. C'est cette manière qui aboutit à déterminer un profil de sortie souhaité de l'enseignement, c'est-à-dire une description de ce que l'étudiant est capable de faire, des attitudes qu'il peut adopter dans les différentes situations qu'il rencontrera dans la vie (D'Hainault, 2000). Cependant, il arrive que les objectifs de formation soient parfois en inadéquation avec les besoins de la société et du marché du travail. C'est là que surgit la question de savoir comment l'enseignement supérieur, dans ses pratiques d'enseignement et de recherche, trouve-t-il des réponses aux besoins émergents exprimés par la société congolaise? Quelle vision de l'enseignement supérieur devrait être partagée pour guider les acteurs dans leurs pratiques enseignantes?

Ce questionnement soulève la dimension liée à la cohérence qui doit exister entre les différentes composantes du curriculum. Cette cohérence est impérative, car elle exige l'adéquation entre le curriculum prescrit et le curriculum enseigné, d'un côté, et, de l'autre, elle éclaire les acteurs d'enseignement sur l'alignement des compétences à enseigner et des compétences sollicitées sur le marché du travail. L'alignement fait appel aux compétences des enseignants à adapter la formation aux exigences du marché du travail dans la dynamique des besoins. Ainsi, Wijngaards-de Meij et Merx (2018) mentionnent :

L'alignement des programmes d'études est crucial dans la réalisation des objectifs d'apprentissage, mais dans l'enseignement supérieur, l'alignement est souvent remis en question par des problèmes pratiques. L'effet négatif du désalignement est encore amplifié par le manque de sensibilisation des élèves à leur position dans le programme d'études.

Pour situer nos réflexions, dans cet exposé, nous nous inspirons du schéma de la problématique du développement du curriculum.



**Figure 1. Design du cadre conceptuel du développement du curriculum d'enseignement (Ndugumbo, Savard et Fournier, 2015, p. 85, adapté de Behrens, 2007)**

Cette figure illustre la problématique du développement du curriculum des structures d'enseignement, des programmes de formation et des profils de sorties. Elle enrichit et guide nos réflexions qui portent entre autres sur les questions de la conformité, de l'intégration, de l'application et du processus de transfert des compétences en milieu professionnel. Sur le plan des programmes de formation, l'alignement des différentes composantes du curriculum, c'est-à-dire la cohérence constructive entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, est importante pour améliorer la qualité de l'enseignement.

Pour que les objectifs d'apprentissage deviennent de véritables acquis d'apprentissage, et donc pour optimiser l'apprentissage des étudiants, il est important de s'assurer que chaque activité aide à atteindre les objectifs d'apprentissage, ce que Biggs et Tang (2007) appellent un alignement constructif (Meyers et Duncan 2009; Wang, Su, Cheung, Wong et Kwong, 2012).

L'alignement curriculaire permet aux acteurs de développer des politiques curriculaires, de concevoir et d'élaborer des programmes avec des objectifs clairement définis et mesurables en lien avec la demande sociale. La prise en compte de la demande sociale dans l'enseignement facilite la tâche de l'enseignant à organiser les activités d'apprentissage, car l'enseignant est la personne la plus importante dans le processus de mise en œuvre du programme d'enseignement.

Grâce à leurs connaissances, à leurs expériences et à leurs compétences, les enseignants sont au cœur de tout effort d'élaboration des programmes d'études. De meilleurs enseignants favorisent un meilleur apprentissage parce qu'ils connaissent mieux la pratique

de l'enseignement et qu'ils sont responsables de l'introduction du programme d'études en classe. Si un autre parti a déjà élaboré le programme d'études, les enseignants doivent essayer de le connaître et de le comprendre. (Carl, 2009, p. 5)

La profession enseignante exige l'amélioration de conditions de travail, de son environnement et la possession de matériels didactiques de pointe, à la hauteur des besoins émergents. La détermination des besoins et des objectifs en matière de réforme éducative incombe aux hommes et femmes politiques tandis que la réponse à ces besoins sollicite la compétence des acteurs de l'enseignement. À ce titre, Fraser (2006) distingue quatre catégories d'alignement du curriculum :

Dans la première catégorie, le curriculum fait référence au contenu et à la structure d'une seule unité. La deuxième catégorie se concentre sur le contenu et la structure au niveau du programme. Les deux catégories impliquent une compréhension du programme basée sur les produits. Dans la troisième catégorie, le programme est compris du point de vue de l'expérience d'apprentissage de l'élève. La quatrième catégorie aborde le curriculum comme la coconstruction de connaissances entre l'élève et l'enseignant. Ces deux dernières catégories se caractérisent par une approche basée sur les processus. (Fraser et Bosanquet 2006, cités par Wijngaards-de Meij et Merx, 2018)

Le développement du curriculum envisage la participation des enseignants au développement des programmes d'études qui est essentielle pour répondre aux besoins de la société, et cela passe par leur formation. Ce processus exige encore que les enseignants réfléchissent aux besoins de la société à chaque étape du processus de mise en œuvre du curriculum d'enseignement (Alsubaie, 2016). Cet exercice invite les enseignants à développer des pratiques valorisant les compétences sociales avec des étudiants. Comment enseigne-t-on quoi à qui? Cette interrogation nous amène à décrire les pratiques d'enseignement supérieur RDC et les tensions qu'elles provoquent en situation d'enseignement-apprentissage.

### **Les pratiques d'enseignement supérieur et les tensions**

Les pratiques d'enseignement supérieur provoquent des tensions entre les professeurs et les étudiants, surtout dans des salles de classes pléthoriques dont l'effectif varie entre 200 et 2000 étudiants. Dans ces conditions de travail, les pratiques demeurent classiques. Elles sont fondamentalement magistrales. Elles placent les professeurs au centre de l'action pédagogique. Elles sont caractérisées par la dictée des théories et laissent peu de place à la participation des étudiants. La dictée par les professeurs de matières à enseigner occupe la plus grande partie du cours. Ces pratiques d'enseignement *ex cathedra* limitent la participation des étudiants dans les activités d'apprentissage. Par exemple, pour un travail d'équipe, de telles pratiques d'enseignement ne permettent pas d'ouvrir des débats, des discussions et, par conséquent, de développer leur esprit critique.

La baisse du niveau de la qualité de l'enseignement ne permet pas aux étudiants d'être bien préparés pour les tâches qu'ils doivent accomplir dans leur vie future. Ils apprennent des savoirs codifiés qu'ils ne peuvent pas traduire dans la réalité sociale. La reproduction aveugle des éléments du cours handicape la production intellectuelle de l'apprenant, son

raisonnement, son discernement, voire son développement cognitif. (Ndugumbo, Savard et Fournier, 2015)

Ces pratiques s'exercent dans des cours qui prévoient moins d'heures pour les travaux pratiques, car la priorité des programmes de formation est accordée à la partie théorique, aux définitions, aux formules plutôt qu'à leurs applications dans la résolution des problèmes concrets de la vie.

Lors des évaluations, les questions posées dans les salles de classe sont généralement des questions fermées ne permettant pas aux étudiants de développer des arguments critiques autour des thèmes controversés. Les professeurs deviennent rigoureux dans la gestion du temps afin d'arriver à réaliser la prévision de la matière. (Nfundiko et Langer, 2017)

Ce mode d'enseignement classique, conséquence du manque de formation des professeurs, est souvent vecteur des tensions entre professeurs et étudiants. Ces tensions sont souvent observables lors des périodes de questions et de l'évaluation des apprentissages. Lorsqu'un étudiant soulève une préoccupation qui paraît contredire le propos du professeur, celui-ci, plutôt que de répondre adéquatement à la préoccupation de l'étudiant, va jusqu'à l'humilier devant ses camarades étudiants, souvent parce qu'il lui manque les éléments nécessaires pour lui répondre adéquatement. La recherche de solution ou la réponse aux besoins d'apprentissage de l'étudiant n'est pas sa préoccupation principale. Ce qui importe, c'est de dicter le contenu du chapitre de son cours, de passer au chapitre suivant et de terminer sa charge horaire.

Les pratiques pédagogiques en lien avec la violence symbolique sont le reflet de la médiocrité de formation de certains professeurs d'université. Ces derniers, plus dictatoriaux et moins démocratiques, véhiculent l'image d'un enseignant à qui on doit une certaine révérence. Il est possible que les enseignants formés dans un contexte de problèmes socio-structurels comme la surabondance dans les salles de classe, les rivalités tribalo-ethniques et l'absence de débats ouverts puissent être animés par ces expériences dans leurs pratiques d'enseignement. (Nfundiko et Langer, 2017)

Les professeurs qui ne sont pas formés sur le plan pédagogique pour enseigner à l'université et suffisamment outillés pour adapter leurs stratégies d'enseignement aux besoins émergents de la société pensent que les questions controversées posées par leurs étudiants sont des questions pièges visant à tester leur maîtrise du contenu du cours ou le mérite de leurs grades académiques.

Les propos de certains professeurs reflètent un caractère dégradant avec une dose de stigmatisation et d'humiliation démontrant la persistance de la violence symbolique envers les apprenants au sein du système éducatif congolais. Ces pratiques se répercutent sur les étudiants et sur les élèves qui manifestent leur intolérance vis-à-vis de leurs enseignants et de leurs collègues à diverses occasions comme lors de la formulation d'une réponse avec des fautes de français, lorsque l'enseignant se perd dans ses notes ou encore, lorsqu'il traîne à accorder la pause. (Nfundiko et Langer, 2017)

Certains professeurs vont exhiber devant leurs étudiants les couleurs de leurs grades et de leurs titres pour camoufler leurs limites de savoir-faire et d'apprentissage. Des propos incohérents, comme le fait de demander « tu es qui pour me poser une telle question? », l'étalage des titres

et des grades académiques, la célébrité des noms des villes visitées et des voyages effectués à l'extérieur du pays vont primer dans les pratiques enseignantes.

Les évaluations des apprentissages placent également les professeurs devant des défis énormes dans leur métier. Il suffit de demander, pour chaque étudiant, un travail pratique à remettre sur deux pages, dans une classe de 2000 étudiants, que le professeur va se retrouver avec 4000 pages à corriger manuellement. Ces conditions extrêmement difficiles se répercutent sur la qualité de l'enseignement. Alors, comment évaluer les compétences? Quelle compétence évaluer?

La formation des enseignants fait véritablement figure de parent pauvre. La réalité aujourd'hui donne à penser qu'il suffit d'être détenteur d'un doctorat ou d'une licence dans son domaine pour être un bon professeur ou un bon assistant. Et pourtant, entre avoir le savoir et savoir le communiquer, il y a un pas, non des moindres, à accomplir. Le service de pédagogie universitaire mérite une redynamisation et une revitalisation. (Mokonzi, 2007, p. 8)

Les pratiques enseignantes entraînent des échecs, voire l'abandon des études. Ainsi, une formation de qualité pour développer des nouvelles pratiques qui adaptent l'enseignement aux besoins et inscrivent l'étudiant au centre de l'apprentissage devient impérative afin d'atteindre les finalités de l'enseignement supérieur et d'arrimer le curriculum aux besoins émergents de la société.

### **Les ateliers de formation**

Nous avons d'abord réalisé cinq groupes de discussion avec 15 professeurs pour identifier les besoins de formation. Parmi les besoins identifiés, nous avons ciblé l'usage d'outils numériques dans la recherche et dans l'enseignement supérieur comme un besoin prioritaire. Nous avons ensuite organisé des ateliers de formation avec 75 professeurs et chefs de travaux sur l'usage des outils numériques dans la recherche et l'enseignement supérieur.

Avant de pouvoir procéder à ces ateliers, il fallait d'abord installer les conditions nécessaires pour leur tenue. Même si les professeurs étaient tous en possession d'ordinateurs portables, pour la plupart d'entre eux, leurs machines manquaient de logiciels de base de traitement de texte. Nous avons ainsi collaboré à l'installation de ces logiciels et à l'obtention d'une connexion Internet suffisante à haut débit.

Nous avons centré les activités de formation des ateliers sur les moteurs de recherche et les bases de données qui consistent à la « maîtrise et au contrôle de la science et de la technologie comme facteurs essentiels de la puissance économique de la RDC » (Gouvernement de la RDC, 2014). Ces formations comprenaient des exercices en atelier axés sur la consultation des ouvrages spécialisés, des index de références bibliographiques, des résumés et des revues scientifiques avant de commencer à explorer les moteurs de recherche. Cet exercice était complété par l'exploration des moteurs de recherche et des outils de veille de la littérature, la découverte des bases de données pour les mises à jour de contenu des cours, les logiciels de production bibliographique, les outils de présentation orale des résultats de recherche, les critères d'évaluation d'un article scientifique, l'éthique dans la rédaction d'une recherche, les logiciels de

traitement et d'analyse des données qualitatives et la conception d'un sujet de recherche et la préparation d'un projet de recherche.

Les ateliers portant sur les moteurs de recherche et sur les bases de données ont suscité beaucoup d'intérêt chez les professeurs, les chefs des travaux, les chargés de cours et les assistants, principalement ceux portant sur l'accès à Google Scholar, Eric et Pascal, Zotero et Antidote. Il s'agit de former les enseignants de toutes les disciplines pour qu'ils puissent incorporer l'informatique à leurs enseignements traditionnels.

Aujourd'hui, enseigner avec les nouvelles technologies est une opportunité de promotion pour une université tant sur les plans pédagogique et scientifique qu'en matière de gestion et de gouvernance. L'usage des technologies en éducation constitue depuis plusieurs décennies un domaine très dynamique, sur le plan pédagogique (Karsenti, 2019). Ces formations ont permis à la fois de développer une expérience de recherche, de découvrir et d'initier de nouvelles pratiques, d'améliorer la présentation de résultats et la publication chez les professeurs et les chefs des travaux.

Afin d'évaluer l'efficacité de ces formations deux questionnaires ont été distribués à 75 professeurs en deux temps. Une première collecte de données a été réalisée en octobre 2015 et une deuxième en octobre 2018. Pour compléter le résultat de ces questionnaires, des entrevues semi-dirigées ont permis de compléter l'évaluation.

Voici les réponses aux attentes et quelques témoignages des participants aux différents ateliers de formation de 2015 à 2018.

**Tableau 1 : Réponses aux attentes de formations des professeurs et des chefs des travaux sur les moteurs de recherche et les bases de données**

<i>Réponses aux attentes de la formation sur l'usage des TIC dans l'enseignement et la recherche</i>	<i>Avant la formation 2015</i>		<i>Après la formation 2019</i>	
<i>Nombre des répondants</i>	<i>N=75</i>	<i>%</i>	<i>N=75</i>	<i>%</i>
Je trouve les ouvrages, les revues, en ligne.	9	0.12	60	80
J'accède facilement à des bibliographies soutenues.	2	0.67	68	90.6
Je sais comment accéder aux outils de traduction des textes d'autres langues, de l'anglais en français.	1	0.13	50	66.6
J'ai publié un ou deux articles ou plus.	5	0.67	18	24
Je sais comment avoir un contrôle anti-plagiat.	3	0.04	46	61.1
J'ai fait des communications scientifiques en vidéoconférence.	0	0.13	5	6.6
J'ai apporté des mises à jour dans mes cours.	<b>4</b>	<b>0.05</b>	<b>65</b>	<b>86.6</b>

Ces réponses témoignent des atteintes des objectifs de la formation. En octobre 2015, moins de professeurs et de chefs des travaux utilisaient le numérique dans la recherche et l'enseignement, comparativement à 2019, où plus de la moitié des professeurs et chefs de travaux ont affirmé avoir atteint leurs objectifs dans la recherche et l'enseignement supérieur. En octobre 2019, 90,6% accèdent facilement à des bibliographies soutenues comparativement à 0,67% en 2015. 80% trouvent des ouvrages et des revues en ligne en 2019 comparativement à 0,12% en 2015. En 2019, 86,6% des professeurs apportent des mises à jour à leurs notes de cours comparativement à 0,05% en 2015. Les réponses données par les participants par rapport aux formations sur les moteurs de recherche et les bases de données sont encourageantes. C'est ce qu'on peut comprendre à travers leurs témoignages :

Avant la formation je ne savais pas comment utiliser des outils tel que Zotero, les recherches se faisaient seulement sur Google simple et à la bibliothèque. Je viens de découvrir Google Scholar. (PR10)

Cette réponse du professeur va dans le même sens que celui d'autres chefs des travaux qui affirment qu'après la formation, ils ont avancé dans la rédaction de leurs travaux :

Après la formation, j'ai pu faire cataloguer mes articles dans Zotero ceci m'a beaucoup aidé dans la rédaction de mon travail de thèse. (CT-12)

Si pour les chefs des travaux, leurs objectifs ont été de bonifier leurs recherches afin de présenter des thèses de bonne qualité scientifique, pour les professeurs, c'est la mise à jour de leurs cours qui était au centre de leur préoccupation. Après la formation sur les moteurs de recherche et en explorant les bases de données, ils ont eu accès à des documents récents. C'est ce que nous pouvons retenir de ce professeur ordinaire qui se dit grandement satisfait de la formation, en s'exprimant en ces termes :

Mon enseignement était aveugle. [...] Il faut reconnaître que j'ai réalisé des progrès énormes après cette formation. Pour la mise à jour de ma recherche et surtout mon syllabus, je peux recourir, par exemple, à Google Scholar, qui me donne accès à des documents spécialisés qui relèvent de la recherche universitaire et en donne l'importance en indiquant également le nombre de fois que le document est cité. (PR22)

Les ateliers des formations sur les moteurs de recherches, les bases données et le logiciel de traitement de texte ont permis à la fois de développer une expérience de recherche, de découvrir et d'initier de nouvelles pratiques, d'améliorer la présentation de résultats et la publication chez les professeurs et les chefs des travaux :

Je peux actualiser les notes des cours, car les moteurs de recherche et les outils de veille permettent de suivre les changements intervenus dans un domaine, ainsi que l'évolution de la science. (P0-R33)

L'usage des technologies en éducation constitue un domaine très dynamique sur le plan pédagogique. Les professeurs et les chefs des travaux continuent à montrer leur intérêt à utiliser les outils numériques dans l'enseignement et la recherche, le développement des stratégies et à s'approprier des outils de nouvelles technologies aux fins de réalisation de leurs tâches. Cette formation qui s'inscrit dans une démarche d'accompagnement valorise la construction de savoir-faire pour favoriser le développement de l'esprit de l'innovation et de créativité chez les professeurs et les chefs des travaux des universités en RDC.

## **Discussion**

À la lumière des données recueillies ou des réponses aux attentes de la formation, il est possible d'affirmer que certaines pratiques d'enseignement supérieur sont sources des tensions entre les professeurs et les étudiants parce ces pratiques n'alignent pas les activités d'apprentissage à la vision de l'enseignement supérieur. Ces pratiques pédagogiques en lien avec la violence symbolique ont été aussi décrites par Langer et Nfundiko (2017) comme des pratiques qui reflètent la médiocrité de formation de certains professeurs d'université. Ces derniers, plus dictatoriaux et moins démocratiques, véhiculent l'image d'un enseignant à qui on doit une

certaine révérence. Les pratiques d'enseignement sont plus directives. Mokonzi (2007) abonde dans le même sens. Il est d'avis que la formation des enseignants en RDC fait véritablement figure de parent pauvre. Certains professeurs se limitent à communiquer la matière à enseigner, mais n'apprennent pas aux étudiants à chercher, à innover et à se former de manière continue. Leur enseignement ne tient pas compte de l'évolution de la science et des conditions d'apprentissage à l'ère du numérique. Ils ne placent pas l'étudiant au centre de l'apprentissage.

Dès lors, il importe de former techniquement les enseignants pour s'imprégner de nouveaux outils d'apprentissage. Dans cette optique, nos résultats de formation sur les moteurs de recherche et les bases des données rejoignent bien le constat de Karsenti (2019) lorsqu'il fait remarquer qu'aujourd'hui, enseigner avec les nouvelles technologies est une opportunité de promotion pour une université tant sur les plans pédagogique et scientifique qu'en matière de gestion et de gouvernance.

### **Limites**

Notre communication a consisté à partager l'expérience que nous développons à l'Université de Lubumbashi sur l'utilisation des outils numériques chez les professeurs, les chefs des travaux et les assistants de recherche et d'enseignement. Les réponses aux attentes recueillies auprès des professeurs et chefs des travaux ayant participé à la recherche sont diversifiées mais peu nombreuses. Pour une université qui compte plus de 1500 professeurs, ce nombre peut apparaître insuffisant quantitativement, mais qualitativement, leurs réponses aux besoins de formations exprimés sont partagées par la grande majorité des professeurs.

De plus, nos résultats sont fondés sur le seul facteur de l'usage des outils numériques comme fondement de développement des compétences d'un professeur. Les professeurs sont dotés des potentiels de conception, d'analyse et d'évaluation non réductibles au pouvoir de l'ordinateur portable, la machine qui n'est autre qu'un outil au service de l'apprentissage. Notre but était plus d'examiner comment les technologies de l'information et de communication sont utiles dans l'amélioration de la pertinence de l'enseignement, principalement dans la mise à jour des syllabus des cours enseignés et la qualité des recherches.

### **Conclusion**

Le souci de vouloir apporter une contribution aux nouvelles pratiques d'enseignement pour améliorer la pertinence du curriculum de l'enseignement supérieur en RDC nous a fortement motivés à rédiger cet article. Comment améliorer la pertinence du curriculum de l'enseignement supérieur en RDC? Cette question demeure au centre des séminaires de pédagogie universitaire que nous animons à l'Université de Lubumbashi. Dans ces séminaires, nous partageons de l'expérience, ce qui nous permet d'identifier et d'évaluer les besoins réels de formation et des défis pour arriver à poser des actions pédagogiques concrètes et à développer des stratégies simples d'accès à la documentation scientifique en ligne. Nous rappelons que, depuis octobre 2015 à aujourd'hui, nous accompagnons des professeurs et des chefs des travaux, comme mentor, dans la recherche des réponses aux besoins relatifs à l'usage des outils numériques dans

la recherche et l'enseignement. Les moteurs de recherche se sont avérés des outils indispensables pour la recherche d'information.

Au regard de besoins de formation identifiés, nous retiendrons que cet article permettra d'actualiser les compétences à développer chez les enseignants, d'une part, et de dégager des axes de recherche sur les enjeux émergents dans la formation des enseignements supérieurs, d'autre part. Cet article pourrait alors servir d'introduction à la recherche sur les numériques dans l'enseignement supérieur en RDC et ouvrir à des stratégies de transformation des pratiques pédagogiques mettant en interaction la relation étudiant-professeur. Bien que les réponses aux attentes de la formation n'englobent pas toutes les compétences que doit développer un professeur ou un chef des travaux, ces réponses peuvent servir de définition des critères pour évaluer les enseignants au regard de l'usage des technologies de l'information et de la communication.

## Références

- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1095725>
- Baron, G.-L. (1994). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation* [Thèse de doctorat, Université René Descartes]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000370>
- Behrens, M. (dir.) (2007). À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes? Dans *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Presses Universitaires du Québec.
- Biggs, J. et Tang, C. (2007). *Using constructive alignment in outcomes-based teaching and learning teaching for quality learning at University* (3e éd.). Open University Press.
- Carl, A. (2009). *Teacher empowerment through curriculum development theory into practice*. Juara and Company Ltd.
- D'Hainault, L. (2000). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Labor.
- Fraser, S. P. (2006). Shaping the university curriculum through partnerships and critical conversations. *International Journal for Academic Development*, 11(1), 5-17.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13601440600578748>
- Gouvernement de la RDC. (2014). *Loi-Cadre de l'enseignement supérieur et universitaire*. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique.
- Karsenti, T. (2019). *Le numérique en éducation. Pour développer les compétences*. Presses de l'Université du Québec.
- Meyers, N.M. et Duncan, D.N. (2009). How to use (five) curriculum design principles to align authentic learning environments, assessment, students' approaches to thinking and learning outcomes. *Assessment and Evaluation in Higher Educational*, 34(5), 565-577.  
<https://srhe.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602930802226502?src=recsys>

- Mokonzi, B. (2007). Redynamisation et revitalisation de la pédagogie universitaire en République Démocratique du Congo. *Appel pour une école démocratique*.  
[http://www.skolo.org/CM/wpcontent/uploads/2007/09/Pedagogie\\_universitaire.pdf](http://www.skolo.org/CM/wpcontent/uploads/2007/09/Pedagogie_universitaire.pdf)
- Ndugumbo, V., Savard, D. et Fournier, J. (2015). *Reconstruire l'éducation « après-guerre » en RD Congo. Visions et rôles des acteurs dans le développement du curriculum*. L'Harmattan.
- Nfundiko, J.S. et Langer, A. (2017). *Le rôle de l'éducation dans la consolidation de la paix : une analyse du système éducatif congolais*. Center for Research on Peace and Development (CRPD).  
[https://www.researchgate.net/profile/Sheria\\_Justin/publication/329912854\\_e29f](https://www.researchgate.net/profile/Sheria_Justin/publication/329912854_e29f)
- Nyota, T.V. (2020). *Démolition Institut supérieur de statistique de Lubumbashi* [vidéo]. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=3uB1XxV1pql>
- Poncelet, M., Kapagama, P, De, T., M'Piana, J.-P. et Matagne, G. (2015). À la marge de l'internationalisation de l'enseignement supérieur... mais au cœur d'un marché universitaire national : l'Université de Kinshasa (République démocratique du Congo). *Revue Tiers-Monde*, 3(223), 91-110.  
[file:///C:/Users/matha/Downloads/RTM\\_223\\_0091%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/matha/Downloads/RTM_223_0091%20(1).pdf)
- Raewyn, C. (2019). *The Good University: What universities actually do and why it's time for radical change*. ZED.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2019.1654690>
- Rajput, J.S. (2002). Vision 2020-Education. *National Council of Educational Research*.  
[https://niti.gov.in/planningcommission.gov.in/docs/reports/genrep/bkpap2020/14\\_bg2020.pdf](https://niti.gov.in/planningcommission.gov.in/docs/reports/genrep/bkpap2020/14_bg2020.pdf).
- Sinclair, M. (2003). *Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction*. UNESCO / Institut international de planification de l'éducation.
- Wang, X., Su, Y., Wong, C. E., Cheung, S. et Kwong, T. (2012). An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches. *Assessment and Evaluation in Higher Educational*, 38(4), 477-491.  
<https://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2012.658018>
- Wijngaards-de Meij, L. et Merx, S. (2018). Improving curriculum alignment and achieving learning goals by making the curriculum visible. *International Journal for Academic Development*, 23(3), 219-231.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1360144X.2018.1462187>