

## **La place des chargées et chargés de cours dans l'université de l'avenir**

Mémoire présenté dans le cadre de la consultation sur la transformation institutionnelle menée par le  
Vice-rectorat au développement académique et à la transformation institutionnelle

## Table des matières

Table des matières.....	1
Introduction.....	3
Les chargés de cours dans l'université d'aujourd'hui.....	4
Une diversité d'expérience, de statuts et de pratiques.....	4
Qualité de l'enseignement et « l'expérience étudiante ».....	7
Des groupes à taille humaine, également au premier cycle.....	7
Des conditions de travail qui ont une influence sur la qualité de l'enseignement.....	9
Des enseignants proches des milieux de pratique et reconnus comme tel.....	9
Un financement des cycles supérieurs qui ne se joue pas aux dépens du premier cycle.....	10
Une responsabilité sociale envers les étudiants du Canada comme de l'étranger .....	10
Interdisciplinarité et circulation des connaissances.....	12
Impliquer les chargés de cours dans la recherche et reconnaître leur apport.....	13
Ancrer l'université et son personnel enseignant dans la société .....	14
Gouvernance et adaptation collective des structures .....	15
La Faculté de l'éducation permanente : une expertise à maintenir .....	15
Collégialité et intégration des chargés de cours à tous les niveaux .....	16
Conclusion.....	19
En ce qui a trait à la qualité de l'enseignement et à l'expérience étudiante.....	19
En ce qui a trait à l'interdisciplinarité et à la circulation des connaissances.....	19
En ce qui a trait à la gouvernance et à l'adaptation collective des structures .....	19

Rédaction assurée par Françoise Guay et Michaël Séguin

avec la collaboration de Stéphane Fauteux, Isabelle Jordi, Frédéric Kantorowski, David Lewis, et Michel Sarra-Bournet

et du comité de réflexion : Lama Aldamman, Jacqueline Bortuzzo, Maria Bondarenko, Sylvio Côté, Nicole Lavergne, Mario Leclerc, Françoise Miquet, Alice Tavares Mascarenhas, Nadia Proulx, Benoît Robichaud, Mary Silas, Eliana Sotomayor

Statistiques : Michaël Séguin et Benoît Robichaud

Révision linguistique : Françoise Miquet

## Introduction

Toute institution, à un moment ou l'autre de son développement a besoin de faire le point sur ses forces et ses lacunes. Nous comprenons donc que la direction de l'Université de Montréal, dans une perspective qui n'est pas sans rappeler un processus de planification stratégique, se pose la question de l'avenir de l'Université. Nous pensons que les chargés-es de cours peuvent contribuer de façon pertinente et innovatrice à ce processus, vu la diversité même de leurs expériences personnelles et professionnelles. C'est pourquoi nous nous prêtons ici à la démarche de consultation en abordant les trois thèmes proposés dans le guide de réflexion : la qualité de l'enseignement et l'"expérience étudiante", l'interdisciplinarité et la circulation des connaissances; et la gouvernance et l'adaptation des structures.

Avant toute chose, nous voulons souligner que nous croyons fortement en la mission publique de l'université et tenons à rappeler qu'elle n'est pas uniquement au service de ce qui est économiquement utile et rentable, mais de la société dans son ensemble. C'est dans cet esprit que nous développons notre position dans les pages qui suivent.

Nous tenons également à rappeler que, si nous acceptons de participer dans un esprit de dialogue à cette consultation, cela ne constitue pas un acquiescement aveugle à l'ensemble de la démarche et de ses développements futurs. C'est pourquoi nous insistons pour émettre certaines réserves vis-à-vis des dérives potentielles d'une transformation qui semble fortement relever d'une adhésion sans nuance à la logique de référenciation (*benchmarking*). Les effets pervers d'une telle adhésion aux classements universitaires ont été maintes fois soulignés, que ce soit la multiplication de publications qui n'ont pas pour conséquence de stimuler la recherche; la délocalisation de campus afin d'attirer des étudiants-es sous l'effet d'une compétition stérile entre les universités; une marchandisation de la formation au point où l'université devient beaucoup plus préoccupée de *marketing* que de pédagogie (Zuppiroli, 2012); et une préoccupation parfois excessive pour les matières qui répondent aux exigences des employeurs, plutôt qu'à celles de la science et de la démocratie.

## Les chargés-es de cours dans l'université d'aujourd'hui

La présence des chargés-es de cours au sein de l'Université de Montréal permet de retracer les transformations fondamentales qu'a connues l'université depuis les années 1970, passant, entre autres, d'un personnel enseignant essentiellement constitué de professeurs de carrière à une institution où le personnel enseignant contractuel, les "chargés-es de cours", occupe une place de plus en plus grande. Les mesures mises en œuvre dans les années 1970-1980 afin de favoriser la démocratisation de l'accès aux études supérieures dans la foulée du rapport de la commission Parent (1964) amenèrent une poussée en flèche de la clientèle étudiante. Dans les années 1990, la baisse du soutien financier de l'État québécois aux universités provoque une impossibilité d'embaucher suffisamment de professeurs-es pour assurer la gamme des cours à offrir. Pour relever le défi, les universités — toutes les universités québécoises — ont compté sur la présence d'enseignants-es à forfait<sup>1</sup> qui ont permis d'assurer une stabilité des prestations et une diversité de l'offre de cours. Développée d'abord dans une perspective d'appoint, la pratique consistant à confier l'enseignement des cours à des enseignants-es qui, tout en ayant les compétences pour enseigner au niveau universitaire, ne sont pas embauchés de manière permanente, deviendra progressivement — et pas uniquement à l'Université de Montréal — une pratique établie. Ajoutons que ces changements se font dans un contexte général où la conception traditionnelle de la fonction de professeur évolue, faisant place à des formules où l'équilibre entre l'enseignement, la recherche et les autres fonctions est repensé.

La réalité est ainsi que l'enseignement universitaire ne relève plus uniquement des professeurs-es de carrière. À l'Université de Montréal, c'est plus de 45% des charges d'enseignement, tous types et tous cycles confondus, qui ont été données par des chargés-es de cours pour l'année académique 2014-2015. Si leur nombre est limité dans certaines disciplines, dans d'autres, les chargés-es de cours offrent la majorité des cours. C'est le cas bien sûr en éducation permanente (80 %)<sup>2</sup>, mais aussi en sciences de l'éducation (70 %), en kinésiologie (58 %) et en droit (55 %). À la Faculté des arts et des sciences, près de la moitié des cours ont été donnés par des chargés-es de cours (46,7%) en 2014-2015<sup>3</sup>. Dans plusieurs facultés — et pas seulement à la Faculté de l'éducation permanente — de nombreux programmes ne pourraient tout simplement pas être offerts sans la contribution régulière des chargés-es de cours. Il s'agit d'une réalité que bien des membres de la communauté universitaire semblent ignorer.

### Une diversité d'expérience, de statuts et de pratiques

Bien que contractuels-les, les chargés-es de cours sont pourtant loin de constituer, comme l'indique le *Guide de Réflexion*, un personnel « ponctuel et surnuméraire » dont le travail se limiterait à se présenter en classe, donner une séance de cours et disparaître par la suite. Une vision qui associe trop souvent la présence des chargés-es de cours à une diminution de l'encadrement des étudiants-es<sup>4</sup>. Devant une telle affirmation, on comprend que l'université soit mal à l'aise d'admettre l'importance des chargés-es de cours dans son personnel enseignant. Or, il s'agit là d'une vision caricaturale de la participation des chargés-es de cours, dont la majorité se consacrent pleinement à leur enseignement et sont soucieux-ses d'établir une véritable relation pédagogique et un encadrement serré des étudiants-es.

---

<sup>1</sup> La notion de forfait a ceci de plus précis, par rapport à celle de contrat, qu'y est déterminé, "à l'avance, en bloc et de manière invariable le prix d'une prestation, d'un service" (CNRTL)

<sup>2</sup> Comme le corps enseignant de la FEP est constitué uniquement de chargés-es de cours, le taux devrait être de 100%. Le pourcentage obtenu s'explique, pour une part, par la présence de cours à distance donnés par des professeurs-es; il semble toutefois y avoir aussi des irrégularités que nous devons investiguer.

<sup>3</sup> Ces statistiques sont le résultat d'une analyse des données brutes sur la taille des groupes cours transmises en avril 2016 par le Bureau de la recherche institutionnelle. L'analyse a été réalisée par Benoît Robichaud et Michaël Séguin.

<sup>4</sup> Voir la lettre que les doyens ont fait parvenir au premier ministre Couillard (2014).

La présence des chargés-es de cours n'a en effet rien de "ponctuel"! Beaucoup ont fait de l'enseignement universitaire leur choix de carrière et cumulent 15, 20 voire 30 années d'expérience<sup>5</sup>. Dans certains programmes, en Sciences de l'éducation par exemple, les chargés-es de cours sont majoritairement responsables de la formation des maîtres au premier cycle<sup>6</sup>. Préoccupés-es de la qualité de leur enseignement, rares sont les chargés-es de cours qui ne prennent pas le temps d'approfondir leur matière et de se mettre à jour régulièrement.

La majorité consacrent aussi à l'enseignement une part importante de leur temps de travail. Si on regarde les contrats d'embauche pour les deux dernières années universitaires (2014-2015 et 2015-2016), ce sont 29 % des chargés-es de cours au sens strict<sup>7</sup> qui ont donné trois charges de cours (135 heures) ou plus par année à l'UdeM<sup>8</sup>. Considérant que l'investissement en heures entre les murs de l'Université est plus élevé encore chez les chargés-es de clinique, les superviseurs-es de stage et les chargés-es de formation pratique au vu de la nature de leur travail d'accompagnement *in situ* des étudiants, on ne saurait assez insister sur cette essentielle contribution à la formation des étudiants-es de l'Université de Montréal.

Les "chargés-es de cours" ne constituent pas un groupe homogène. Plusieurs réalités se conjuguent, ce qui entraîne non seulement des rattachements disciplinaires différents mais aussi un rapport différent à l'institution. On caractérise le plus souvent trois cas de figure : il y a d'abord ceux et celles qui font profession de leur enseignement aux études collégiales et universitaires et qui, soit en raison de critères d'embauche mettant l'accent sur la recherche, soit en raison de la rareté des postes de professeurs-es, ont fait carrière comme chargés-es de cours. Il y a ensuite les professionnels-les — architectes, avocats-es, chefs d'entreprise, dentistes, directeurs-trices d'école, infirmiers-ères ou psychologues, pour n'en nommer que quelques-uns-es — qui ont toujours les pieds dans le milieu du travail et qui, en marge de leur carrière ou après celle-ci, choisissent de transmettre leurs savoirs au moyen de leur enseignement. Enfin, il y a les doctorants qui donnent des cours pendant leurs études et dont certains-es poursuivront dans cette voie. On note bien sûr un grand roulement chez ce dernier groupe appelé soit à trouver un emploi sur le marché du travail ou comme professeur-e, soit à rejoindre le premier groupe.

Les notions conventionnées de "simple emploi" et de "double emploi", et d'enseignement "à la réserve"<sup>9</sup>, cherchent à appréhender les différences entre ces trois groupes. Ainsi, ce sont ainsi un peu moins de la moitié (48 %) des 2785 chargés-es de cours ayant obtenu au moins un contrat au cours des années académiques 2014-2015 et 2015-2016 qui se déclarent en simple emploi<sup>10</sup>. Les autres, soit 52%, se sont déclarés en double emploi. Parmi ceux-ci, 24% ont été embauchés-es sous la clause 10.02 (soit 12% du nombre total de chargés-es de cours).

L'hétérogénéité des chargés-es de cours ne s'arrête pas là puisque l'appellation générale de "chargés-es de cours" englobe différents titres d'emploi : en plus des 84 % de chargés-es de cours au sens strict, l'appellation recouvre les chargés-es de formation pratique en aménagement, les superviseurs-es de stage en sciences de l'éducation, en droit notarial, en psychologie clinique, en relations industrielles et en travail social, et les chargés-es de clinique en médecine dentaire, en optométrie et en orthophonie-audiologie. Concrètement, 78 % des membres du SCCCUM (au cours des deux dernières années) avaient pour seul titre d'emploi celui de chargés-es de cours, 2 % celui de chargés-es de formation pratique, 7 % celui de chargés-es de clinique et 5 % celui de superviseurs-es de stage, tandis que 7 % cumulaient le titre de chargé-e de cours et un autre titre.

---

<sup>5</sup> Parmi les 2785 membres du Syndicat des chargés-es de cours de l'Université de Montréal ayant eu un contrat dans les deux dernières années, 43 % (1191) enseignent à l'Université de Montréal depuis cinq ans ou plus, 25 % (688) depuis 10 ans ou plus, 14.5 % (404) depuis 15 ans ou plus, 8 % (233) depuis 20 ans ou plus, et 6 % (173) depuis 25 ans ou plus.

<sup>6</sup> Ainsi des collègues qui assument l'importante tâche de former les enseignants-es qui formeront à leur tour les enfants, qui un jour seront peut-être nos étudiants-es...

<sup>7</sup> C'est-à-dire qui ne sont pas chargés-es de formation pratique, chargés-es de clinique ou superviseurs-es de stage.

<sup>8</sup> Ces statistiques sont le résultat d'une analyse des données brutes des contrats d'embauche importés depuis Synchro en avril 2016. Denis Mailloux et Michaël Séguin en ont assuré l'analyse.

<sup>9</sup> Les départements peuvent soustraire de l'affichage un certain nombre de cours (4 % pour les professeurs-es invités-es ou à la retraite et 9 % pour les étudiants-es); ces cours sont dits "à la réserve".

<sup>10</sup> C'est-à-dire qu'eux et elles n'ont pas d'emploi à temps plein.

Toutefois, bien qu'eux et elles cumulent une diversité d'expériences et de trajectoires professionnelles, ce qui constitue un point commun de l'ensemble des chargés-es de cours et qui définit leur spécificité au regard de l'institution est l'enseignement au niveau universitaire de connaissances pertinentes et à jour, dans une diversité de champs. Ceci nous amène à un premier point abordé dans le *Guide de réflexion*, celui dit de l'"expérience étudiante", un enjeu qui réfère d'abord et avant tout, selon nous, à la qualité de l'enseignement.

## Qualité de l'enseignement et "expérience étudiante"

Une première question qui nous est soumise dans le document de réflexion est celle de l'"expérience étudiante". On note la baisse démographique et ses incidences prochaines sur les effectifs étudiants-es au Québec et on s'interroge sur la façon d'attirer des étudiants-es, notamment mais pas uniquement des étudiants-es étrangers-ères. Il n'y a pas que les étudiants-es internationaux qui sont aujourd'hui plus exigeants-es face à leur choix d'université : les étudiants-es québécois-ses, plus mobiles que jamais, ne constituent plus une clientèle captive. La question posée — à savoir comment améliorer l'expérience étudiante et mieux répondre aux besoins des étudiants ? — renvoie à une notion évoquée dans les classements internationaux, celle de l'"expérience étudiante" (*student satisfaction*). En effet, si une grande part des classements internationaux s'appuie sur des mesures telles que le nombre de publications et leur taux de citation, d'autres cherchent à mesurer une variable, difficile à circonscrire : l'"expérience étudiante". Mais qu'en est-il ?

Bien que l'on puisse en questionner le caractère marchand, il est plus intéressant ici d'observer quels aspects sont mis en jeu dans l'évaluation qu'en font les étudiants-es. Dans l'enquête faite par le *Times Higher Education Student Experience Survey* (2016) sur le sujet, on retrouve entre autres l'importance d'un enseignement de qualité, d'un personnel intéressé et attentif, de cours bien structurés, d'un enseignement dispensé en petits groupes, d'une relation personnelle avec les enseignants-es, de bonnes associations étudiantes et d'un sentiment de communauté. Si nous n'avons, comme chargés-es de cours, que peu de prise sur des critères tels que l'aménagement des espaces, la vie sociale entre étudiantes-es et la proximité de petits commerces, il en est d'autres sur lesquels nous avons un certain contrôle : la présence de cours de qualité et d'une relation satisfaisante avec les étudiants-es. Encore faut-il que ces conditions soient réunies!

Mais surtout, l'accent mis sur cette dimension expérientielle permet de rappeler que l'enseignement — même à l'université — ne consiste pas uniquement en la transmission d'un savoir quelle qu'en soit la forme, mais dans l'établissement d'une relation pédagogique enseignant-e/étudiants-es. Et que cette qualité de l'enseignement n'est pas l'apanage des cours de deuxième et troisième cycle, mais doit être présente à tous les niveaux d'étude, incluant le premier cycle.

Si, comme le montre l'enquête du *Times Higher Education Student Experience Survey* (2016), un enseignement de qualité, une relation personnelle avec les enseignants-es, un personnel intéressé et attentif, et des cours en petits groupes sont les gages d'une expérience étudiante riche, il est clair que notre pratique contribuera à cette université de l'avenir que vise la transformation institutionnelle.

### Des groupes à taille humaine, également au premier cycle

Nous croyons à l'importance du contact direct entre l'enseignant-e et les étudiants-es, un contact qui permet de les soutenir dans leurs apprentissages, de les accompagner dans leurs difficultés et d'aller plus loin que la matière abordée en classe avec ceux et celles qui le désirent. C'est cette relation étudiant-e/enseignant-e qui conduit des étudiants-es français-es, par exemple, à venir étudier au Québec, alors que leurs universités sont gratuites et peuplées de professeurs-es de renom. Plusieurs chargés-es de cours insistent sur leur souci constant d'assurer, malgré des conditions parfois difficiles, un contact personnel avec les étudiants-es. Cela se manifeste notamment par un soutien personnel, apporté en dehors des heures de cours, ou encore par la rédaction de lettres de recommandation pour des étudiants-es voulant accéder aux cycles supérieurs.

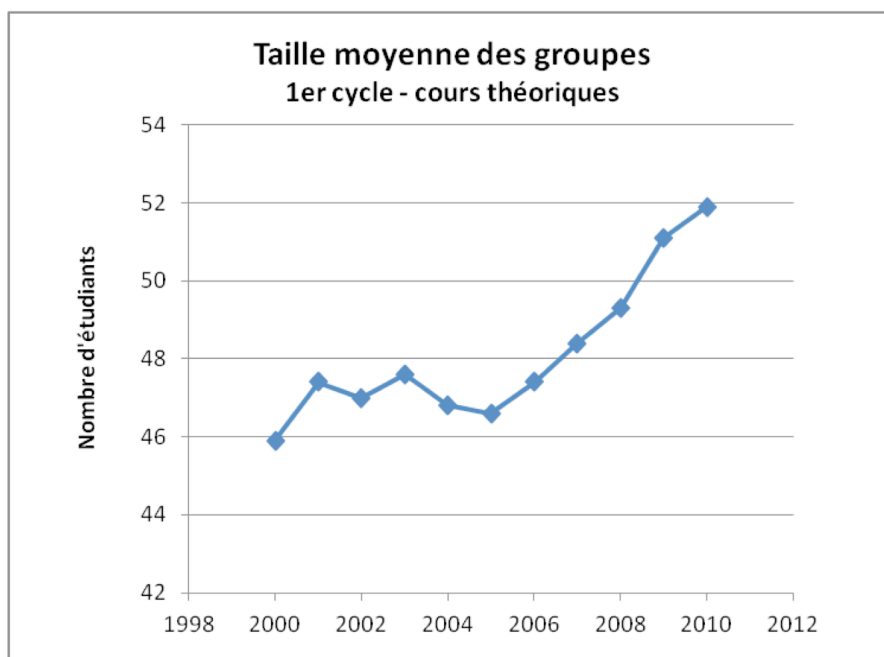
Ainsi, des petits groupes sont le gage de l'établissement d'une relation pédagogique gratifiante pour toutes. Or, l'emballlement des effectifs dans les classes au premier cycle est une tendance très inquiétante qui va à l'encontre de la vision que l'on voudrait voir développer pour cette université de l'avenir. Il nous apparaît paradoxal que la direction de l'Université de Montréal, qui dit se soucier de la qualité de l'"expérience étudiante", donne comme directive aux facultés, aux départements et aux programmes de



fusionner les sections d'un même cours. Une telle directive, à visée d'économie, influe directement sur la qualité de l'enseignement. Plusieurs chargés-es de cours ont ainsi signalé s'être retrouvés-es à quelques jours du début de la session avec le double du nombre d'étudiants-es habituel dans leur classe. Il ne s'agit pas ici d'une augmentation de quelques étudiants-es qui, même difficilement, pourrait être absorbée, mais d'une augmentation massive qui vient modifier radicalement la teneur du cours. Ce genre de décision a un impact majeur sur la relation enseignant-enseigné dans tous les cours; cet impact est d'autant plus grave lorsqu'il s'agit de cours dont la pédagogie s'appuie sur un soutien personnel et une relation étroite avec l'enseignant-e, en particulier les cours pratiques ou impliquant une relation clinique.

Il est fréquent de constater en outre que lorsque les groupes cours sont trop grands, on augmente le nombre correcteurs-trices ce qui n'améliore pas la qualité de l'encadrement étudiant, et n'est avantageux, ni pour les étudiants du premier cycle, ni pour les chargés de cours et professeurs, tel que le reconnaît l'Université elle-même.

Il ne s'agit pas ici uniquement d'une préoccupation des chargés-es de cours. Bon nombre de professeurs-es et de directions sont concernés-es par la question, et ce sont les étudiants-es qui subissent les conséquences de ces classes anonymes. Enseignant pour la plupart au premier cycle, les chargés-es de cours sont toutefois à même de constater les retombées de l'augmentation de la taille des groupes sur la qualité de l'enseignement. Nos constats rejoignent d'ailleurs ceux que fait l'Université de Montréal dans le rapport déposé lors du Sommet sur l'enseignement supérieur (2013). On y souligne notamment la détérioration de l'environnement d'apprentissage due à l'augmentation de la taille des groupes-cours au 1<sup>er</sup> cycle, qui compromet la qualité de la formation universitaire.



Ce souci est d'ailleurs loin de se limiter à la salle de classe puisqu'une part importante de la relation éducative se joue désormais en ligne : par courriels, sur StudiUM ou même sur Skype, nombreux-ses sont les chargés-es de cours qui demeurent en contact régulier avec leurs étudiants-es et répondent, la semaine comme les fins de semaine, à leurs questions (en particulier à l'approche des examens et des remises de travaux!). Malgré toute la bonne volonté dont font preuve les chargés-es cours, leur capacité à assumer cette relation, en répondant notamment aux nombreux courriels des étudiants-es, demeure fonction de la taille du groupe.

À l'instar d'autres universités, il nous faut nous donner une véritable politique sur la taille des groupes-cours et les besoins d'encadrement des étudiants-es.

1. Nous proposons que l'Université de Montréal se dote d'une politique, accompagnée de recommandations concrètes, quant à la limitation de la taille des cours au premier cycle et à la qualité de la relation enseignant-e/étudiant-e souhaitée.

### **Des conditions de travail qui ont une influence sur la qualité de l'enseignement**

Si les chargés-es de cours sont prêts-es à prendre du temps pour accompagner les étudiants-es, encore faut-il leur en fournir les moyens. Dans certaines unités, les chargés-es de cours partagent un même bureau ou une même salle où il leur est possible de rencontrer des étudiants-es, mais cela est loin d'être le cas partout. À cet égard, les besoins des chargés-es de cours que nous avons rencontrés-es paraissent raisonnables : accès à un bureau permettant de rencontrer les étudiants-es sur le campus d'enseignement, accès à un ordinateur fonctionnel, à un photocopieur et à une imprimante, et, enfin, aux espaces communs (cuisine et salle de rencontre) où se retrouvent les autres membres du personnel enseignant.

Pour offrir une formation réellement adaptée aux réalités professionnelles d'aujourd'hui, il faut toutefois beaucoup plus qu'un bureau : des outils technologiques de pointe sont nécessaires. Dans les milieux de pratique, certains logiciels sont aussi indispensables que le papier et le crayon. C'est le cas en architecture, en géographie ou en urbanisme, où il n'est plus possible d'imaginer enseigner ces disciplines sans logiciels spécialisés. Ces logiciels sont présents sur les ordinateurs des laboratoires informatiques à l'usage des étudiants-es; les chargés-es de cours ne possédant pas de bureau, il est de leur responsabilité de se les procurer, souvent à prix très élevé. À cela, s'ajoute la formation qui permettra de les utiliser aux fins d'enseignement. Or, à l'exception de quelques formations d'appoint dispensées par le Service de soutien à l'enseignement, la réalité est que les chargés-es de cours doivent se procurer les logiciels et en faire eux-mêmes ou elles-mêmes l'apprentissage.

L'accès aux technologies pédagogiques du XXI<sup>e</sup> siècle pose une autre question encore plus brûlante : comment adapter les contenus de cours et les méthodes pédagogiques à des étudiants adeptes du Web 2.0 ? Comment attirer leur attention alors que des contenus numériques de plus en plus sophistiqués et distrayants sont accessibles à même leur téléphone intelligent ou leur tablette ? Comment se tenir à la fine pointe des instruments logiciels dont eux et elles auront à se servir ? En somme, le défi est ici immense et autant dire que pour répondre aux besoins d'étudiants branchés, il faut des enseignants-es branchés-es.

Le problème est ainsi loin de se limiter aux logiciels : c'est la philosophie de l'enseignement elle-même qui est en cause. Non seulement les outils numériques ont-ils un impact déterminant sur les modes d'apprentissage, mais les étudiants-es qui nous arrivent ont souvent été exposés à des modèles pédagogiques différents — dont celui dit "par compétences" —, au secondaire et au Cégep. D'où la question : comment se mettre à leur portée et surtout comment comprendre leur façon d'appréhender la matière ? Ce défi, il n'appartient pas seulement aux chargés-es de cours de le relever, mais il constitue un virage, selon nous, que doit prendre l'Université au sein de chaque unité en accordant toute l'attention nécessaire à la pédagogie; si souvent ignorée au profit de la recherche.

2. Nous proposons qu'un comité composé de chargés-es de cours, professeurs-es et étudiants-tes, épaulés-es par les services de l'Université, soit mis en place afin de réfléchir à la question de l'usage des technologies éducatives et de leur incidence sur la conception des contenus pédagogiques

### **Des enseignants-es proches des milieux de pratique et reconnus-es comme tels-les**

Avec les changements dans la société, l'évolution rapide de la technologie et des connaissances, les études universitaires ne sont plus réservées aux étudiants-es dont l'âge se situe entre 20 et 30 ans. Les adultes qui font un retour aux études ou qui souhaitent veiller à leur formation permanente sont de plus en plus nombreux. L'Université de Montréal, en particulier via sa Faculté de l'éducation permanente, a été elle-même pionnière dans l'offre de certificats ciblant spécifiquement les personnes actives dans le monde du

travail. S'y ajoute aujourd'hui le programme d'Accès aux études de la Faculté des arts et sciences qui permet, à chaque année, à des centaines d'étudiants-es sans diplôme d'étude collégial d'accéder aux études universitaires malgré la nature atypique de leur parcours.

Ces étudiants-es adultes, auxquels-les s'ajoute les cohortes issues des Cégeps, ne choisissent pas l'Université de Montréal pour rien : au-delà de la réputation de l'institution, eux et elles s'attendent à une formation qui "mène quelque part", qui soit arrimée au milieu du travail auxquels eux ou elles se destinent. L'expérience d'enseignants-es qui conjuguent la pratique à la théorie et qui sont au fait des dernières avancées du milieu professionnel apporte une valeur cruciale à cette formation.

Dans les facultés professionnelles, les connaissances de terrain des chargés-es de cours sont irremplaçables. Dans bien des départements et bien des facultés, ce sont ces chargés-es de cours qui sont le mieux à même de transmettre non seulement un savoir, mais un métier, fait de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être — que ce soient ceux de l'architecte, du notaire, du designer, ou encore de l'enseignant-e au secondaire —, et dont l'apprentissage est complexe et long à acquérir. À cet égard, leur rôle est fondamental et mérite d'être reconnu comme complémentaire à celui des professeurs-es de carrière.

### **Un financement des cycles supérieurs qui ne se joue pas aux dépens du premier cycle**

Après avoir souligné jusqu'ici l'importance d'assurer l'accompagnement étudiant, des groupes à taille humaine, de la maîtrise des nouveaux outils technopédagogiques, ainsi que des liens avec le marché du travail afin de répondre aux attentes des étudiants-es de premier cycle, une mise en garde s'impose relativement à une approche, celle du "financement intégré". Pour le dire simplement, le "financement intégré" est un système — cumulant bourses, charges de cours et auxiliariat — avec lequel l'Université de Montréal cherche à attirer les étudiants-es au deuxième et troisième cycle en leur garantissant un revenu.

Or, les bourses d'études étant de moins en moins nombreuses suite aux compressions subies par les différents organismes subventionnaires, les directions de départements, sous l'impulsion de la Faculté des études supérieures et postdoctorales, se tournent de plus en plus vers le travail rémunéré des étudiants-es aux cycles supérieurs (comme correcteurs-trices, auxiliaires de recherche ou d'enseignement, ou chargés-es de cours à la réserve) afin de garantir le financement de leurs études. Si dans la plupart des départements — tout comme dans la convention collective du Syndicat des étudiants-es salariés-es (SÉSUM) —, on respecte généralement la décision de l'enseignant-e de s'adjoindre l'auxiliaire de son choix, il est arrivé dans certains qu'on embauche comme correcteurs-trices des étudiants-es n'ayant aucune connaissance de la matière enseignée. Une telle pratique a des conséquences sérieuses pour l'enseignement, entraînant notamment une révision à la baisse des standards d'évaluation. Seuls conviennent en effet à ce type de correction des examens à choix multiples qui exigent une évaluation standardisée, laissant beaucoup moins de place à l'appropriation personnelle des contenus.

Poussée jusqu'au bout, cette logique où la priorité va au financement de l'étudiant-e plutôt qu'à la qualité de l'enseignement, risque de mener à des dérives.

### **3. Dans une perspective de qualité de l'enseignement, nous réitérons l'importance pour les enseignants-es de faire appel aux auxiliaires de leur choix tel que stipulé dans la convention collective du SÉSUM**

### **Une responsabilité sociale envers les étudiants-es du Canada comme de l'étranger**

Parallèlement au "financement intégré", une seconde mise en garde relative à l'"expérience étudiante" s'impose ici, à savoir les dangers que pose la compétition entre institutions universitaires pour les pays du Sud. En effet, si nous l'avons essentiellement abordée en termes pédagogiques, le but premier d'une notion comme celle d'"expérience étudiante" est d'attirer des étudiants-es qui viendront étudier dans nos universités, souvent à prix fort. C'est bien sûr le but des palmarès des universités, où les meilleures places viendront confirmer et accentuer le pouvoir d'attraction des universités bien cotées, si bien que les autres seront tentées de suivre le même modèle pour soutenir la concurrence.

Nous voudrions donc apporter un bémol quant à l'effort déployé par les universités occidentales pour attirer des étudiants-es étrangers-ères. Alors que, jusqu'à tout récemment, l'inscription des étudiants-es venus-es des pays du Sud était envisagée comme une aide apportée par les universités plus riches aux étudiants-es des pays moins riches, dans la dernière décennie, celle-ci a pris une tournure beaucoup plus commerciale dont on commence à constater les effets pervers. Ce qui s'est traduit au Québec par la multiplication des campus délocalisés prend la forme, à l'échelle internationale, d'une compétition pour les cerveaux. Or, l'internationalisation de l'éducation produit un exode des cerveaux qui nuit à certains pays alors privés de forces vives, en même temps qu'il leur devient difficile de développer leur réseau d'universités étant donné, notamment, cette importante perte d'effectif.

Il importe donc que l'Université de Montréal ne s'engage pas dans un processus d'internationalisation "à sens unique", c'est-à-dire un processus qui viserait uniquement à attirer les meilleurs-es étudiants-es de l'étranger, mais dans un processus d'échange réel. Cela peut se matérialiser par le renforcement des partenariats et par la mise en place tant de programmes communs que d'échanges-étudiants non seulement avec des universités du Nord, mais aussi avec des universités du Sud. À cet égard, plusieurs chargés-es de cours — par exemple celles et ceux spécialisés en coopération internationale enseignant à la Faculté de l'éducation permanente —, disposent d'une expérience internationale qui pourrait être mise à profit.

À l'inverse, attirer des étudiants-es dont les lieux et la culture d'origine peuvent être très variés n'est pas sans poser la question de l'adaptation des enseignements à leurs préoccupations, quand il n'est pas plus largement question de nécessaires mises à niveau en français, en informatique, en culture générale occidentale ou en connaissances disciplinaires préalables. L'Université ne peut se contenter d'attirer des étudiants-es de partout dans le monde sans également se poser la question des moyens à mettre leur disposition pour favoriser leur adaptation. Cela se fait déjà dans une certaine mesure par l'entremise du Bureau des étudiants internationaux et du Centre de communication écrite, mais ces services pourraient être approfondis encore davantage du point de vue pédagogique. Grâce à leur large spectre d'expériences, les chargés-es de cours sont en mesure de jouer un rôle de premier plan à cet égard si on leur en donne les moyens.

4. Nous proposons qu'un comité sur l'adaptation des contenus, des méthodes, des pratiques et de la langue d'enseignement soit mis en place dans tous les départements où sont présents-es un nombre considérable d'étudiants-es étrangers

## Interdisciplinarité et circulation des connaissances

Une deuxième question que pose le *Guide de réflexion* est celle de l'«interdisciplinarité». La direction l'envisage dans une perspective de décloisonnement entre des départements et des facultés qui fonctionnent trop souvent en silo. On se demande comment assurer une production des connaissances qui ne soit plus uniquement le fait de disciplines pointues dont les frontières, constituées historiquement, ne sont pas toujours à la hauteur de la complexité des défis à relever à l'heure actuelle.

Trois cas de figure se présentent : il y a d'abord, le développement, à la frontière de deux champs de recherche — physique mathématique et physiologie par exemple —, d'un autre champ, plus pointu encore, qui révolutionne la façon même de penser le domaine. Ensuite, sans aller jusqu'à créer de nouveaux champs de recherche, le fait d'aborder, de deux points de vue théoriques différents, un même domaine ou une même situation, peut être producteur de nouvelles connaissances. Enfin, il y a les pratiques multidisciplinaires que les étudiants-es rencontreront sur le marché du travail et auxquels nous devons les préparer. L'idéal d'interdisciplinarité rejoint ici la réalité multiprofessionnelle de nombreux domaines de travail.

Le rapport *La formation interdisciplinaire - Pistes de réflexion et de développement des programmes d'études* (2014) met l'accent sur la création, à l'Université de Montréal, de programmes et de cours à la frontière de différentes disciplines. On y définit l'interdisciplinarité comme une hybridation qui dépasse la juxtaposition de deux ou plusieurs programmes et savoirs disciplinaires pour viser une fécondation mutuelle qui résulte en de nouvelles connaissances et de nouveaux contenus. Le rapport souligne l'importance de « consacrer le temps et l'énergie nécessaires à l'élaboration des cours qui intégreront de manière véritable les disciplines [y compris les] situations d'apprentissage et d'évaluation proposées aux étudiants ». On ne peut que souscrire à cet objectif.

Pour les chargés-es de cours, en effet, la participation à de telles initiatives coule de source. Si la plupart sont rattachés-es à un département, pas moins de 20% d'entre eux et elles enseignent dans plus d'une unité d'embauche, certaines étant très similaires (comme criminologie FAS et criminologie FEP) et d'autres franchement différentes (comme histoire et sciences politiques, ou théologie et pédiatrie). Fait à signaler, plusieurs ont des expériences et des trajectoires hors du commun, cumulant des maîtrises dans différents domaines, ayant séjourné de nombreuses années à l'étranger, etc. En sciences infirmières, ce sont des chargés-es de cours qui coordonnent des cours fondés sur l'apprentissage de compétences et qui veillent à ce que l'enseignement magistral, les laboratoires, les études de cas et les stages soient bien arrimés. En sociologie, c'est un chargé de cours qui, avec un jeune professeur, fait le travail de synthèse entre deux disciplines — sociologie et psychologie — juxtaposées dans un programme dont la bidisciplinarité entraîne de nombreuses tensions épistémologiques.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les cours que donnent une part importante des chargés-es de cours portent sur des situations concrètes, souvent complexes. Le fait de placer celles-ci au cœur de l'enseignement exige de se situer au-delà d'une connaissance pointue et de prendre en compte une diversité d'approches. Certaines expériences particulièrement porteuses d'un point de vue pédagogique ont été élaborées au niveau d'un programme donné : ainsi une professeure et une chargée de cours ont mis sur pied un cours jumelant gestion de classe et didactique des mathématiques dans lequel les étudiants-es devaient observer des situations concrètes sous ces deux angles spécialisés différents. De telles initiatives doivent se multiplier. Si elles se réalisent assez bien à l'intérieur d'une même faculté, d'autres devraient pouvoir émerger entre des programmes appartenant à différentes facultés comme c'est le cas des Activités interfacultaires de formation à la collaboration interprofessionnelle (CSS) — réunissant des professeurs-es des facultés de médecine, de sciences infirmières et de pharmacie, auxquels-les se sont joints-es des professeurs-es rattachés-es à l'École de travail social et à une douzaine d'autres programmes —, dont nous ont parlé des chargés-es de cours et qui est mentionné dans le rapport sur l'interdisciplinarité.

Or, ce travail interdisciplinaire original que l'on cherche à promouvoir n'est envisagé dans le rapport que comme étant le fait de professeurs-es. Les activités de collaboration envisagées ne réunissent que des

professeurs-es qui sont dégrevés-es pour y participer. Le rapport souligne d'ailleurs les difficultés à mettre en oeuvre de type de programme, notamment auprès « de professeurs de carrière, très engagés dans la voie traditionnelle de spécialiste disciplinaire ». On peut se demander dans quelle mesure l'ensemble du personnel enseignant ne devrait pas y être convié ? Compte-tenu de la place qu'occupent les chargés-es de cours dans de nombreuses unités, comment la réalisation de programmes interdisciplinaires peut-elle porter ses fruits si l'Université ne s'assure pas que ces derniers-ères y seront associés-es de près ? C'est là un des défis importants que l'Université devra relever si elle veut réussir le virage de l'interdisciplinarité<sup>11</sup>.

5. Nous encourageons la création de projets interdépartementaux ou interfacultaires, continus dans le temps, portant sur la création de programmes, de cours et de contenus interdisciplinaires.
6. Nous proposons que des chargés-es de cours soient directement impliqués-es dans l'élaboration de programmes interdisciplinaires qui les concernent.

### **Intégrer les chargés-es de cours à la recherche et reconnaître leur apport**

Si nous avons mis l'accent sur le caractère pratique de l'enseignement des chargés-es de cours dans les disciplines reliées à une pratique professionnelle, il ne faut pas perdre de vue que bon nombre oeuvrent dans des disciplines plus théoriques où se pose plus particulièrement la question de la recherche. Ainsi, à la Faculté des arts et des sciences, nombreux-ses sont les chargés-es de cours qui donnent des cours qui sont en lien plus ou moins directs avec la recherche, qu'il s'agisse de cours de méthodologie et d'épistémologie de la recherche, ou encore des cours magistraux du même ordre que ceux donnés par les professeurs-es.

En fait, l'implication des chargés-es de cours dans la recherche couvre toute la gamme, de la préparation de cours à la recherche active et publiée, même si celle-ci n'est pas subventionnée pour les chargés-es de cours. On oublie souvent en effet que maints-es chargés-es de cours sont formés-es à la recherche et que les activités de recherche font fréquemment partie des exigences de qualification à l'enseignement. D'une part, les critères d'embauche dans plusieurs disciplines exigent au moins une scolarité de doctorat; d'autre part, dans plusieurs départements de sciences humaines, il faut également présenter un dossier de communications et de publications pour se qualifier pour un cours précis. De fait, aucun-e chargé-e de cours ne pourrait prétendre continuer à enseigner à l'Université de Montréal s'il ne faisait pas de la recherche ou de la création dans son domaine et certains-es ont, à cet égard, un bagage comparable à ceux des professeurs-es.

À un sondage éclair réalisé récemment par la Fédération nationale des enseignants-es du Québec (FNEEQ), 46% des 900 chargés-es de cours de l'Université de Montréal ayant répondu ont indiqué faire de la recherche<sup>12</sup>. Plus encore, 87% ont indiqué être intéressés-es à ce qu'un fonds de recherche dédié aux chargés-es de cours soit créé; c'est dire que ce souci est loin d'être marginal à leurs yeux.

Malheureusement, bien que l'embauche d'un-e chargé-e de cours puisse constituer une reconnaissance de ses travaux, l'Université de Montréal fait très peu pour encourager sa participation subséquente à la recherche indépendante ou au sein des équipes de recherche de l'institution. Cela plonge fréquemment les chargés-es de cours qui n'ont pas accès aux bourses étudiantes doctorales ou postdoctorales dans une situation précaire. Pis encore, l'Université se prive ainsi de compétences qui sont pourtant à sa portée et qui pourraient contribuer à assurer son rayonnement. Le faible attachement à l'institution n'est certes pas étranger à l'absence de soutien à la recherche que mènent plusieurs d'entre eux et elles. Combien de chargés-es de cours publient dans des revues scientifiques, mais sans mentionner leur affiliation à l'UdM et sans que celle-ci ne le mentionne. Or, une telle reconnaissance de leur travail pourrait accentuer la fierté et la loyauté à l'institution, tout en contribuant, à peu de frais, au rayonnement de l'Université.

---

<sup>11</sup> Avec un soutien pour ce faire, bien sûr, soutien qui pourrait être assuré par le programme d'intégration pédagogique.

<sup>12</sup> Parmi ceux-ci et celles-ci, un peu plus de la moitié (53%) déclaraient la faire sans financement, le tiers (30%) avec un financement partiel et le sixième (17%) avec un financement complet.

Enseigner à l'université pour la majorité des membres du SCCUM, c'est souhaiter contribuer de manière significative à l'amélioration des pratiques et des contenus enseignés. À ce titre, il faut souligner l'importance des programmes de perfectionnement qui favorisent la mise à jour des connaissances et l'élaboration de projets personnels, tels que la réalisation d'un projet de thèse ou la rédaction d'un article scientifique. Ces projets peuvent servir tant sur le plan scientifique (l'avancement de la discipline) que pédagogique, des chargés-es de cours pouvant ainsi revoir les fondements théoriques et épistémologiques d'un cours. Ce type de programme est fondamental, mais comme l'indique le sondage ci-haut, il mériterait de voir son mandat élargi et que soit développé un partenariat avec le Bureau de la recherche, du développement et de la valorisation.

## 7. Nous proposons que les recherches indépendantes menées par des chargés-es de cours soit reconnues et soutenues par l'Université de Montréal.

### **Ancrer l'Université et son personnel enseignant dans la société**

Comme le souligne le document de réflexion, s'ajoute aux missions d'enseignement et de recherche traditionnellement associées à l'université, un rôle social. Ce rôle n'est pas nouveau : depuis plusieurs décennies, les universités se donnent un engagement social (pensons au Service aux collectivités de l'UQAM, qui réalise, en partenariat avec des organismes du milieu, des projets de recherche de calibre universitaire). Toutefois, on envisage trop souvent cette mission comme consistant uniquement en des collaborations ponctuelles alors que la contribution sociale est au cœur même de la mission universitaire. Trop souvent aussi, à l'Université de Montréal, ces collaborations avec le milieu sont menées par des groupes de recherche composés uniquement de professeurs-es et de leurs étudiants-es. Or, il s'agirait là d'une participation toute naturelle pour les chargés-es de cours qui s'y montrent particulièrement intéressés-es. À l'École de travail social, ce sont les chargés-es de cours qui ont porté pendant plusieurs années un projet d'ouverture à l'international qui s'est traduit par l'ajout au baccalauréat, depuis 2014, d'un nouveau volet, le "Cheminement international".

Selon nous, de telles collaborations ne doivent pas avoir pour principal objectif le profit, mais celui d'assurer une élaboration plus poussée de contenus pédagogiques pertinents. En effet, le rapport sur *La formation interdisciplinaire* insiste sur la nécessité de développer des programmes interdisciplinaires qui aient une "pertinence sociale". Cet élément nous semble crucial. En premier lieu, il signifie que la création de programmes interdisciplinaires doit répondre à de véritables besoins de la société québécoise, ce qui rejoint la conception d'une université enracinée dans sa communauté large, et pas seulement déterminée par des critères de performance désincarnés et délocalisés. Mais cela signifie aussi que cet enracinement doit être perçu, compris et reconnu par les étudiants qui fréquentent l'Université de Montréal. En ce sens, l'exigence de pertinence sociale est directement liée aux préoccupations relatives à l'expérience étudiante. Cette expérience sera d'autant plus riche et stimulante que les étudiants-es auront le sentiment de se développer au sein de programmes qui ont une pertinence sociale.

La plupart des étudiants-es de premier cycle ne sont généralement pas en mesure de percevoir les défis épistémologiques soulevés par l'interdisciplinarité. Par contre, eux et elles comprennent très bien comment et pourquoi leur société a besoin d'aborder la réalité naturelle et sociale dans une perspective holistique. Le dialogue, le métissage, l'hybridation sont souvent des caractéristiques de la culture qu'ils partagent souvent. Elles représentent chez beaucoup d'entre eux et elles des valeurs recherchées. L'étudiant-e qui adhère à un programme interdisciplinaire qui a une pertinence sociale n'a pas seulement le sentiment de faire le choix d'une profession, il a une conviction : celle de faire partie de la solution. Il y a fort à parier que, pour ces raisons, la création de programmes interdisciplinaires serait de nature à développer l'identification des étudiants-es — ainsi que celle des chargés-es de cours — à leur université, tout en répondant aux besoins de la société.

## **Gouvernance et adaptation collective des structures**

La dernière question posée dans le *Guide de réflexion* concerne la gouvernance et la capacité d'adaptation de l'Université dans un contexte de compressions économiques. Force est d'admettre qu'il est peu courant qu'on interpelle les chargés-es de cours sur la question des structures institutionnelles. Les décisions prises à ce niveau sont toutefois déterminantes; certaines pourraient avoir un impact négatif sur leur travail, d'autres, plus innovantes, pourraient favoriser leur inclusion.

On ne peut que constater l'asymétrie entre des facultés énormes, d'autres qui équivalent à un département et d'autres enfin de taille moyenne regroupant quelques départements. Est-ce à cause de leur caractère professionnel ou de leur taille, il nous semble que ce sont ces facultés moyennes qui ont jusqu'à maintenant le mieux reconnu et intégré les chargés-es de cours dans leur corps enseignant.

Parmi les hypothèses ayant circulé depuis l'annonce du projet de transformation institutionnelle, il y a celle d'une réorganisation de la Faculté des arts et des sciences en deux ou en trois facultés de taille plus modeste. Si une telle réorganisation pose un certain nombre de questions quant au choix des départements qui seraient ainsi regroupés, on peut néanmoins penser que cela pourrait favoriser une circulation plus soutenue des savoirs entre départements connexes. De telles transformations doivent toutefois être réalisées en respectant les différents membres du corps professoral, incluant les chargés-es de cours.

Par contre, il est une hypothèse de transformation de structure qui touche plus particulièrement les chargés-es de cours, celle de la Faculté de l'Éducation permanente.

### **La Faculté de l'éducation permanente : une expertise à maintenir**

En créant son Service de l'extension de l'enseignement en 1952, devenu Faculté de l'éducation permanente en 1975, l'Université de Montréal s'est fait pionnière tant dans l'offre de cours que de programmes ciblant spécifiquement les adultes sur le milieu du travail. Avec le temps, ses certificats sont devenus un élément important de la formation continue de ces travailleurs, l'acquisition de grades ouvrant fréquemment la voie à des promotions ou à des améliorations de leurs conditions de travail. Le fait que ces certificats soient de calibre universitaire tout en étant adaptés aux réalités concrètes des milieux de travail est un élément appréciable tant pour les étudiants-es que pour les employeurs. La FEP contribue ainsi de manière originale et unique à la mission de l'Université en lui permettant de se démarquer comme institution publique au service des valeurs d'égalité des chances, de cohésion sociale et de progression tout au long de la vie. C'est toute la société québécoise qui en bénéficie. La forte croissance de l'effectif étudiant au cours des dernières années, soit de 11 000 à 15 000 étudiants de 2011 à 2015, semble bien indiquer que la FEP répond à un réel besoin. Le développement récent de nouveaux programmes va dans le même sens.

Or, si la FEP a aujourd'hui développé une telle compétence, elle le doit beaucoup à l'originalité de son approche très ancrée dans la pratique et misant sur l'expérience professionnelle de ses chargés-es de cours (puisque la FEP n'embauche aucun professeurs-es de façon permanente). En effet, que ce soit en droit, en coopération internationale, en publicité, en petite enfance ou en relations industrielles, notamment, la FEP a été innovante en embauchant des chargés-es de cours qui pratiquent ces métiers et peuvent s'appuyer sur leur expérience pour favoriser l'apprentissage de leurs étudiants-es. Dans plusieurs secteurs en effet, l'expérience professionnelle est un critère d'embauche complémentaire ou substitutif à la diplomation. Cette flexibilité dans les exigences de qualification montre bien qu'une philosophie différente est à l'œuvre dans cette faculté, une philosophie de l'enseignement proche des préoccupations des étudiants-es qu'elle a mis en œuvre en développant des programmes et des cours particuliers plutôt que de simplement proposer les mêmes cours et les mêmes contenus à une clientèle différente.

On retrouve ici aussi une grande variété de parcours parmi les chargés-es de cours : qu'eux et elles aient mené — ou mènent toujours — une carrière professionnelle à temps plein, animés-es d'une volonté de transmettre une pratique solidement éprouvée et d'assurer ainsi une relève, ou qu'eux et elles se



consacrent à l'enseignement à temps plein, la qualité des enseignants-es et leur attention aux besoins spécifiques des étudiants-es adultes, dont plusieurs sont d'immigration récente, est notable. Le développement de certificats souvent axés sur un enjeu particulier (ex. rédaction professionnelle, gestion philanthropique, santé et sécurité au travail ou toxicomanie) montre une capacité d'adaptation aux besoins de ces étudiants au-delà des frontières disciplinaires.

La spécificité de la FEP nous semble donc à conserver, et même à promouvoir. Nous croyons que son démantèlement causerait la perte d'une importante expertise et serait essentiellement nuisible à l'Université de Montréal qui n'est d'ailleurs pas seule à maintenir une faculté autonome consacrée à la formation continue. Plusieurs universités nord-américaines qui se distinguent par leur offre dans ce type de formation le font grâce à des structures dédiées spécifiquement à la formation continue, et non en disséminant ce type de formation dans l'ensemble de leurs facultés. Plusieurs facteurs justifient ce modèle, en particulier l'expertise pédagogique que requiert ce type de formation, mais aussi les avantages liés à une organisation administrative entièrement au service des spécificités de la formation continue. On peut craindre en effet que l'intégration, dans les diverses facultés et écoles, des activités actuellement assurées par la Faculté de l'éducation permanente soit délétère à moyen terme du fait même que ces unités possèdent des structures administratives qui ne sont absolument pas prévues en fonction de la formation continue. Ajoutons que les programmes de la FEP ont généralement une forte composante interdisciplinaire. Il serait pour le moins paradoxal qu'au moment où l'Université cherche à augmenter l'interdisciplinarité, elle démantèle une faculté qui réussit particulièrement bien sur ce plan. Il serait plus approprié que la FEP jouisse d'une meilleure reconnaissance au sein de l'Institution et que l'on facilite le développement de projets interfacultaires.

8. Nous recommandons que l'Université de Montréal conserve sa Faculté de l'éducation permanente, qu'elle rejette tout scénario de démantèlement et favorise une plus grande reconnaissance de cette faculté au sein de l'Université

En 2010, le Comité ad hoc sur la formation continue à l'Université de Montréal a remis un rapport comportant plusieurs recommandations, parmi lesquelles plusieurs ont trait au développement de la Faculté de l'éducation permanente un certain nombre d'entre elles ont été mis en place au cours des dernières années, d'autres sont en développement. Nous croyons que certaines de ces recommandations méritent toujours d'être poursuivies, en particulier le développement de diplômes de deuxième cycle à la Faculté de l'éducation permanente — le DESS essentiellement — qui répond à un réel besoin et peut contribuer à démarquer la FEP dans le paysage québécois, est seulement amorcé et devrait être poursuivi. Pour ce faire, il est nécessaire que la direction de l'Université, ainsi que les autres facultés, mettent en place un environnement qui facilite cette création, ce qui a manqué jusqu'à maintenant. Par ailleurs, l'obtention du baccalauréat par cumul avec appellation répond également à un besoin et est de nature à fidéliser les effectifs de la FEP. Les efforts institutionnels pour y arriver doivent donc être poursuivis.

9. Nous recommandons que l'Université de Montréal soutienne avec vigueur l'instauration de diplômes de deuxième cycle, principalement des DESS, à la Faculté de l'éducation permanente

10. Nous recommandons que l'Université de Montréal mette en place les conditions institutionnelles nécessaires pour rendre possible l'obtention de baccalauréat par cumul avec appellation à la Faculté de l'éducation permanente

### **Collégialité et intégration des chargés-es de cours à tous les niveaux institutionnels**

Une fois établi que les chargés-es de cours sont plus que des travailleurs-es ponctuels-les, qu'un grand nombre d'entre eux et elles ont choisi de faire de l'enseignement supérieur leur carrière, qu'eux et elles veillent à l'encadrement des étudiants-es malgré les moyens matériels et technologiques insuffisants mis à leur disposition, et que plusieurs ont une contribution originale à offrir à l'Université de Montréal étant donné leur ancrage dans le marché du travail, se pose la question : Pourquoi la richesse de leur expérience et de leurs talents n'est-elle pas davantage reconnue et mobilisée par l'Université? Pourquoi les chargés-es

de cours ne sont-ils-elles pas davantage intégrés-es dans l'élaboration et l'évaluation des programmes, dans la conception des plans-cadres, dans l'adoption des orientations pédagogiques de leur unité, bref dans l'exercice de leur fonction pédagogique comme membres à part entière du corps enseignant ?

Il ne devrait pas être nécessaire de souligner à ce point la pertinence et la compétence des chargés-es de cours. Si on a pu observer une amélioration sur le plan de la haute direction, trop souvent toutefois, leur présence est occultée dans les documents et dans les discours des directions d'unités comme si eux et elles étaient un mal nécessaire ou la troisième roue de la charrette. Si le *Guide de réflexion* de la consultation a fait l'objet d'une correction *in extremis* afin de nous inclure, combien de documents portant sur les politiques de l'Université de Montréal ne mentionnent tout simplement pas les chargés-es de cours. C'est le cas du rapport *La formation interdisciplinaire*, mais c'est aussi le cas de la plupart des rapports d'auto-évaluation réalisés par des départements, où la description du corps enseignant se limite aux professeurs-es et où la contribution des chargés-es de cours est à toutes fins pratiques passée sous silence.

La question se pose, selon nous, au delà de la simple reconnaissance. Elle implique une intégration pleine et entière des chargés-es de cours, sur le plan pédagogique — soit d'assurer leur intégration et de valoriser leur contribution en ce qui a trait aux questions pédagogiques et, plus largement, l'importance de l'enseignement au sein de leur unité — et sur le plan politique, celle d'une participation aux instances collégiales de l'université, tant au sein de leur département, de leur faculté que de l'université dans son ensemble.

La volonté d'intégration des chargés-es de cours à tout ce qui touche les questions pédagogiques n'est pas nouvelle : en 2005, dans sa *Politique d'intégration pédagogique*, l'Université souhaitait, « dans une perspective d'amélioration de la qualité de l'enseignement », assurer « la participation des personnes chargées de cours aux processus constitutifs de l'enseignement et à la vie pédagogique d'une unité académique ». Nous croyons que cet objectif est toujours de mise et qu'un effort de flexibilité et de créativité de la part de la direction demeure nécessaire pour que cette volonté ne reste pas lettre morte. La direction doit prendre ici un certain leadership : Lorsque les unités procèdent comme c'est le cas tous les cinq ou sept ans à une évaluation de programme, leur demande-t-on dans quelle mesure elles ont assuré l'intégration des chargés-es de cours dans leur corps enseignant ? leur a-t-on indiqué que l'on s'attendait à ce qu'elles assurent cette intégration par tous les moyens, y compris mais pas seulement au moyen de projets menés exclusivement par des chargés-es de cours ? Car une véritable intégration doit englober l'ensemble du département.

Au sein des unités, certaines pratiques d'intégration seraient pourtant simples à mettre en œuvre, qu'il s'agisse d'inviter les chargés-es de cours lors des rencontres d'accueil des nouveaux étudiants-es, d'inclure l'ensemble du corps enseignant lors des journées pédagogiques et autres activités pédagogiques, ou encore d'assurer la pleine participation des chargés-es de cours dans les processus d'évaluation et de réforme de programme. La Faculté des sciences de l'éducation nous semble ici un exemple à suivre, qui a mis sur un pied neuf conseils de programme – un pour chacun de ses programmes de formation à l'enseignement — auxquels siègent à la fois un-e chargé-e de cours et un-e superviseur-e de stage —, conseils qui ont pour mandat de veiller à l'orientation, à la coordination et à l'évaluation continue de chacun des programmes.

De façon plus large, nous croyons que les chargés-es de cours devraient siéger dans tous les lieux où des décisions les concernant, de près ou de loin, sont prises, que ce soit à l'échelle de leur unité, de leur faculté ou de l'Université elle-même. Contrairement aux organisations privées et publiques hiérarchiques, la gouvernance de l'université est fondée sur une collégialité qui englobe l'ensemble de ses composantes. Qui plus est, l'Université de Montréal a ceci de particulier que cette collégialité implique non seulement un Conseil de l'université, une Commission des études mais également une Assemblée universitaire, assemblée qui constitue, au niveau le plus général, le forum collégial principal de l'Université. Il importe d'en maintenir non seulement l'existence, mais d'y améliorer l'équilibre de la représentation des différents groupes. L'Assemblée universitaire avait d'ailleurs elle-même entrepris des travaux il y a deux ans sur la question large de la représentation des différents groupes au sein de l'Assemblée et au-delà. Il nous apparaît toujours opportun de poursuivre ces travaux.

Jusqu'ici, cette collégialité a surtout été pensée comme une collégialité de professeurs-es. Ce sont eux et elles qui sont conviés aux assemblées départementales, participent en nombre aux Conseils de faculté et à l'Assemblée universitaire. Si les statuts reconnaissent la présence d'un-e représentant-e des chargés-es de cours aux assemblées départementales, celui-ci ou celle-ci se retrouve marginalisé-e devant une vingtaine de professeurs-es alors que même les représentants étudiants y assistent en délégation. Bien que cela ne soit pas le cas partout (et heureusement), comment se fait-il que les chargés-es de cours doivent encore lutter pour faire leur place ? Si les chargés-es de cours faisaient réellement partie de la collégialité universitaire, cette question ne se poserait même pas.

Cette question ne se pose pas seulement à l'échelle locale, mais plus encore au niveau facultaire : Comment se fait-il qu'aucun-e chargé-e de cours ne siège au conseil de la Faculté des arts et des sciences ou encore de la Faculté de l'Aménagement alors que des décisions s'y prennent qui sont déterminantes ? Ne serait-il pas pertinent que des chargés-es de cours siègent au conseil de toutes les facultés ?

11. Nous proposons que l'Université assure une intégration pleine et entière des chargés-es de cours au sein des unités, notamment mais pas uniquement pour ce qui concerne les questions pédagogiques. Pour ce faire :

- a. que les départements assurent une participation des chargés-es de cours dans tous les espaces où se discutent et se prennent des décisions d'ordre pédagogique
- b. que l'ensemble des enseignants-es, incluant les chargés-es de cours, participent aux activités pédagogiques départementales (accueil des nouveaux-elles étudiants-es, journées pédagogiques, etc.) et que eux et elles soient soutenus-es pour cette participation

12. Nous proposons que, dans l'Université transformée, une nouvelle collégialité englobante inclue des représentants-es des chargés-es de cours à tous les niveaux. Pour ce faire :

- a. que soit revue la clause 31.01 des statuts de l'Université de façon à assurer une plus grande participation des chargés-es de cours aux assemblées départementales
- b. que des sièges soient prévus aux Conseils de faculté dans les facultés qui sont départementalisées, notamment la Faculté des arts et des sciences
- c. que la représentation des chargés-es de cours aux trois principales instances soit revue de façon à refléter leur présence dans l'Université

## **Conclusion**

Ainsi que nous l'avons rappelé en introduction, personne ne peut sous-estimer les pressions immenses qui pèsent aujourd'hui sur le développement des universités et qui ont conduit plusieurs d'entre-elles, qu'elles l'aient voulu ou non, à se rapprocher d'un type d'institutions qui nous inquiète fortement. L'adhésion aux classements comme critère d'évaluation de la "performance" des universités, les profondes modifications dans leur financement, ou encore l'adoption de mode de gestion qui proviennent des secteurs privés sont des facteurs qui ne sont pas neutres. Ils infléchissent le développement des universités et leur mission profonde. Sous réserve de ces risques, nous pensons néanmoins qu'il est positif que l'Université de Montréal aie entrepris une réflexion de fond sur son avenir.

Étant donné la place occupée par les chargés-es de cours, à différents titres, à l'Université de Montréal, nous sommes convaincus-es qu'aucune transformation ne peut réussir si elle n'assure l'intégration pédagogique, politique et administrative de cette portion essentielle de son corps enseignant. Ne pas mettre en place les mécanismes nécessaires pour ce faire, serait prendre un virage en abandonnant sur le côté de la route la moitié de son équipage. Pour cela, des changements dans la culture et même dans les structures sont nécessaires. C'est ce à quoi font écho l'ensemble des recommandations proposées.

### **En ce qui a trait à la qualité de l'enseignement et à l'"expérience étudiante"**

1. Nous proposons que l'Université de Montréal se dote d'une politique, accompagnée de recommandations concrètes, quant à la limitation de la taille des cours au premier cycle et à la qualité de la relation enseignant-e/étudiant-e souhaitée.
2. Nous proposons qu'un comité composé de chargés-es de cours, professeurs-es et étudiants-tes, épaulés-es par les services de l'Université, soit mis en place afin de réfléchir à la question de l'usage des technologies éducatives et de leur incidence sur la conception des contenus pédagogiques
3. Nous réitérons l'importance pour les enseignants-es de faire appel aux auxiliaires de leur choix tel que stipulé dans la convention collective du SÉSUM
4. Nous proposons qu'un comité sur l'adaptation des contenus, des méthodes, des pratiques et de la langue d'enseignement soit mis en place dans tous les départements où sont présents-es un nombre considérable d'étudiants-es étrangers

### **En ce qui a trait à l'interdisciplinarité et à la circulation des connaissances**

5. Nous encourageons la création de projets interdépartementaux ou interfacultaires, continus dans le temps, portant sur la création de projets interdisciplinaires.
6. Nous proposons que des chargés-es de cours soient directement impliqués-es dans l'élaboration de programmes interdisciplinaires qui les concernent.
7. Nous proposons que les recherches indépendantes menées par des chargés-es de cours soit reconnues et soutenues par l'Université de Montréal.

### **En ce qui a trait à la gouvernance et à l'adaptation collective des structures**

8. Nous recommandons que l'Université de Montréal conserve sa Faculté de l'éducation permanente, qu'elle rejette tout scénario de démantèlement et favorise une plus grande reconnaissance de cette faculté au sein de l'Université

9. Nous recommandons que l'Université de Montréal mette en place les conditions institutionnelles nécessaires pour rendre possible l'obtention de baccalauréat par cumul avec appellation à la Faculté de l'éducation permanente
10. Nous recommandons que l'Université de Montréal soutienne avec vigueur l'instauration de diplômes de deuxième cycle, principalement des DESS, à la Faculté de l'éducation permanente.
11. Nous proposons que l'Université assure une intégration pleine et entière des chargés-es de cours au sein des unités, notamment mais pas uniquement en ce qui touche les questions pédagogiques. Pour ce faire :
  - a. que les départements assurent une participation des chargés-es de cours dans tous les espaces où se discutent et se prennent des décisions d'ordre pédagogique
  - b. que l'ensemble des enseignants-es, incluant les chargés-es de cours, participent aux activités pédagogiques départementales (accueil des nouveaux-elles étudiants-es, journées pédagogiques, etc.) et que eux et elles soient soutenus-es pour cette participation
12. Nous proposons que, dans l'université transformée, une nouvelle collégialité englobante inclue des représentants-es des chargés-es de cours à tous les niveaux. Pour ce faire :
  - a. que soit revue la clause 31.01 des statuts de l'Université de façon à assurer une plus grande participation des chargés-es de cours aux assemblées départementales
  - b. que des sièges soient prévus aux Conseils de faculté dans les facultés départementalisées, notamment la Faculté des arts et des sciences
  - c. que la représentation des chargés-es de cours aux trois principales instances soit revue de façon à refléter leur présence dans l'Université