



25 ANS DE SYNDICALISME UNIVERSITAIRE

Analyses
et discussions

N° 5, hiver 1996

spud

*Vingt-cinq ans de
syndicalisme universitaire*

Analyses et discussions

Cahier no. 5

**Vingt-cinq ans de
syndicalisme universitaire**

Éléments d'histoire et enjeux actuels

**Recueil préparé à l'occasion
du vingt-cinquième anniversaire du SPUQ
par Georges Leroux et André Vidricaire**

SPUQ

N° 5, Hiver 1996

Œuvre de la page couverture : Olivia (1992), de Pierre Ayot
Techniques mixtes sur bois. Nous remercions la galerie Graff qui nous a autorisés à reproduire cette œuvre de notre collègue Pierre Ayot, tragiquement décédé l'année dernière.

Composition et montage : Michel Leclerc, Benoit Allaire
Révision du texte : Guy Samson

Pour toute correspondance concernant la rédaction de la revue ou les autorisations de droits d'auteur, s'adresser à :

Syndicat des professeurs et professeures
de l'Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville
Montréal (Québec)
H3C 3P8

*Tous droits de reproduction, de traduction
et d'adaptation réservés © 1996*

Dépôt légal / 1^{er} trimestre 1996
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISSN 1188-7400

TABLE DES MATIÈRES

Avant propos <i>par Mme Simone Landry</i>	9
Présentation <i>par MM. Georges Leroux et André Vidricaire</i>	13
Le grand défi du syndicalisme universitaire <i>par M. Roch Denis</i>	15
Démocratie et syndicalisme universitaires en contexte de décroissance économique <i>par Mme Simone Landry</i>	29
Vingt-cinq années de syndicalisme universitaire 1971-1996.....	41
<i>par M. Louis Gill</i>	
La Réforme Després, histoire et actualité d'une lutte.....	53
<i>par M. Michel Van Schendel</i>	
Les vingt ans du Syndicat des professeurs et professeurs de l'Université du Québec à Rimouski	69
<i>par M. Benoit Beaucage</i>	
La négociation collective dans les universités anglophones	91
<i>par M. Donald C. Savage</i>	
L'équité pour les professeurs d'université.....	107
<i>par Mme Nicole Thivierge</i>	
Légitimité et contradiction de la recherche en sciences sociales	139
<i>par M. Guy Rocher</i>	
L'enseignement universitaire	153
<i>par M. Georges Leroux</i>	
Les responsabilités de l'université dans l'enseignement des arts	177
<i>par Mme Rose-Marie Arbour</i>	

Le syndicalisme universitaire dans son rapport avec le mouvement syndical.....	185
<i>par M. André Vidricaire</i>	
Annexe : Un coup de force à l'Université du Québec	193
<i>Document du CLIUQ préparé par Michel van Schendel, Jacques Peltier et Louis Gill.</i>	

AVANT-PROPOS

L'université québécoise, quelque trente ans après le rapport Parent et un quart de siècle après la création du réseau de l'Université du Québec, se trouve aujourd'hui à un nouveau carrefour. Sans doute la remise en cause de nos façons de faire a-t-elle été accélérée par la crise des finances publiques qui nous force à revoir ce que nous avons mis en place au temps d'une plus grande aisance financière, laquelle, pour ce qui nous concerne, ne fut toutefois jamais opulence.

Mais cet exercice aurait vraisemblablement été nécessaire même en dehors de ces contraintes. Au cours des dernières années, on a pu déceler à de nombreux signes qu'il était temps de réexaminer à la lumière de la mission fondamentale de l'université dans la société, les pratiques qui s'y sont développées. Notons au passage, en vrac, quelques-uns de ces signes : la bureaucratisation croissante des administrations universitaires ; la désertion des professeures et professeurs des postes de direction au profit de gestionnaires de carrière, dont le séjour dans les salles de cours remonte, la plupart du temps, très loin en arrière ; la survalorisation de la recherche subventionnée ou commanditée au détriment de la recherche libre et de la pensée critique ; la dévalorisation de l'enseignement et tout particulièrement de l'enseignement de premier cycle. Il s'avère donc urgent de prendre en main boussoles et compas et de remettre le cap sur les véritables finalités de l'université.

Il est intéressant de constater que c'est à un moment charnière dans l'évolution de l'université au Québec, il y a vingt-cinq ans, que s'est amorcé le processus de syndicalisation des professeures et professeurs. Une véritable histoire du syndicalisme universitaire et de l'université québécoise permettra un jour d'identifier les raisons profondes qui sont à l'origine de ce mouvement, mais il y a fort à parier que la bureaucratisation des établissements universitaires et la perte de pouvoir des professeures et professeurs, qui ont la responsabilité première de

la réalisation de la mission universitaire, en sont l'une des causes premières.

La question de la mission universitaire, de même que d'autres enjeux liés à la profession, furent d'ailleurs présents dès les premières heures dans la réflexion militante des universitaires syndicalistes. Et cette préoccupation, depuis quelques années, se fait d'autant plus pressante que la notion même d'université tend à se diluer dans le discours technocratique de la rentabilité, de l'efficacité et des indicateurs de performance. À vouloir appliquer à l'université le modèle industriel, on court le risque majeur de la transformer en entreprise consumériste où professeurs et professeuses sont là pour satisfaire la clientèle et non pour entrer dans un rapport pédagogique complexe avec des étudiantes et étudiants en vue de les amener à acquérir une formation véritablement universitaire.

* * *

Le vingt-cinquième anniversaire du SPUQ est l'occasion pour nous, à l'heure où se préparent des changements importants dans notre université, touchant entre autres sa haute direction, de nous situer par rapport à quelques-uns des enjeux majeurs qui entourent la réalisation de la mission universitaire. Le présent numéro d'Analyses et discussions se veut donc une contribution au débat sur l'avenir de l'université, et plus particulièrement de notre université, ainsi que sur la place du syndicalisme universitaire, au cœur même de ce débat.

Les points de repère historiques qui y sont présentés témoignent de l'enracinement de notre action, en même temps que de l'actualité parfois étonnante des analyses menées dans le passé et des actions auxquelles elles ont donné lieu. Ils nous offrent en même temps des instruments qui nous permettront de fonder les choix difficiles à venir sur une vision mieux ancrée dans notre propre histoire. Enfin, l'éclairage prospectif de certains des articles de ce numéro suggèrent des pistes fort intéressantes pour nous aider à nous situer et à orienter notre action pour les années à venir.

Par dessus tout, ce numéro d'*Analyses et discussions*, de même que le numéro spécial du *SPUQ-Info*, produit à l'occasion de cet anniversaire, de même aussi que le cahier spécial du *Devoir* des 9 et 10 mars, témoignent de la vigueur du syndicalisme universitaire en ces années difficiles. Nous nous en réjouissons.

Simone Landry, présidente

PRÉSENTATION

Le projet de réunir dans un cahier des publications du SPUQ un ensemble de contributions sur l'histoire de ces vingt-cinq années de vie syndicale et sur les enjeux actuels de l'enseignement universitaire s'est formé à l'occasion des activités entourant l'anniversaire de notre syndicat. Ce projet repose également cependant sur des motifs qui appartiennent de manière directe à l'évolution actuelle de l'université dans une situation de compression budgétaire. N'est-il pas urgent de mesurer le chemin parcouru pour mieux comprendre la signification présente du syndicalisme universitaire? Pour reprendre l'expression de M. Roch Denis, dans l'intervention qui ouvre notre recueil, l'université a plus que jamais besoin d'un effort de réflexion. Elle doit repenser l'ensemble de sa mission et les professeurs et les professeures ne peuvent rester en marge de cet effort.

Après vingt-cinq années marquées par les succès de la démocratisation de l'enseignement dans notre société et un développement sans précédent des programmes d'études, de trop nombreux obstacles se dressent encore et des limites qu'on croyait pouvoir franchir apparaissent maintenant comme des contraintes devant lesquelles nous nous sentons impuissants. Une situation détériorée de sous-financement du système universitaire n'a pu qu'engendrer des effets toujours plus profonds sur l'enseignement et la recherche. Cette situation pose à l'ensemble des professeurs et professeures d'université des défis insoupçonnés. La considération des acquis, l'histoire des négociations passées, le bilan provisoire d'une période riche en développements de toutes sortes, ouvre donc aujourd'hui sur des urgences nouvelles.

Le présent recueil voudrait modestement contribuer à cette double tâche d'un inventaire du passé et d'une exploration de l'avenir. Il se compose de textes qui œuvrent dans ces deux directions. On y retrouvera un bon échantillon des préoccupations

passées et actuelles des professeurs d'université. En le préparant, nous avons d'abord cherché à faire de ce recueil un instrument de travail dans la réflexion en cours. Il n'était malheureusement pas possible de refléter toutes les dimensions d'une histoire riche en rebondissements de toute nature, ni de discuter tous les problèmes qui se posent actuellement, ni de faire état des débats en cours dans tous les secteurs de l'université, en particulier dans les secteurs académiques. Le recueil que nous présentons ne prétend donc à aucune exhaustivité. Il entend seulement marquer d'une pierre une histoire dont nous sommes fiers collectivement et stimuler la réflexion sur les enjeux actuels. En plus des collègues de l'UQAM, et notamment de ceux et celles qui sont actuellement engagés dans l'action syndicale, nous avons fait appel à des collègues d'autres universités qui partagent nos inquiétudes et nos projets. La collaboration du SPUQ avec les syndicats actifs dans les autres constituantes du Réseau de l'Université du Québec a toujours été un élément déterminant dans la réflexion entreprise à l'UQAM et il aurait été souhaitable de pouvoir associer à cette publication chacun de ces syndicats, dans la mesure où leur action a été liée de près à la nôtre. Nous avons dû nous limiter à une contribution, celle du SPPUQAR, mais à travers elle nous saluons nos collègues des universités du Réseau: Abitibi-Témiscamingue, Chicoutimi, Hull, Trois-Rivières, et les écoles et centres qui lui sont affiliées. Nous saluons aussi l'ensemble de nos collègues des universités québécoises et canadiennes, réunis dans la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université et dans l'Association canadienne des professeurs d'université.

Nous remercions tous les collègues, d'ici et d'ailleurs, d'avoir accepté de collaborer à cette publication dans les délais très courts que nous avons dû leur imposer. Nos remerciements vont aussi au secrétariat du syndicat qui nous a aidés de manière soutenue durant la préparation de l'ouvrage.

En dépit d'une politique dûment implantée au SPUQ, le genre masculin a été souvent, dans cet ouvrage, employé dans un sens générique. C'est uniquement en raison des contraintes de temps qui étaient les nôtres que nous avons été empêchés de revoir entièrement la féminisation du texte.

Georges Leroux et André Vidricaire

Le grand défi du syndicalisme universitaire

Promouvoir une vision de l'Université conforme à sa mission

par Roch Denis,
président de la Fédération québécoise
des professeures et professeurs d'université

En guise de préambule.

Le plus grand défi du syndicalisme universitaire aujourd'hui, c'est un effort de pensée, un effort intellectuel de grande envergure dans l'Université et sur l'Université. C'est l'élaboration d'une vision de l'Université, ce qu'elle est, ce qu'elle fait et ne fait pas, ses objectifs, son rapport à l'État, son mode d'organisation, ses rapports internes, son travail, son financement, ses relations avec le milieu.

De cet effort d'élaboration et de pensée critique globale devrait s'inspirer le reste, nos actions, nos réponses, et non l'inverse.

Actuellement, la pensée suit derrière... placée à la remorque de l'action concrète, empirique, quotidienne... Les exigences de l'action sont dévorantes, elles dévorent la pensée. Et pendant ce temps l'Université va partout. Vogue la galère, un peu en avant, un peu de côté, le bateau tourne en rond, avance, recule... et perd sa direction.

Le plus grand défi actuel du syndicalisme, à mon avis, ce n'est donc pas l'action ni l'organisation. Elles sont nécessaires et doivent demeurer. C'est la pensée. C'est l'organisation d'une vaste coalition professorale qui pense l'Université que nous voulons. Je crois qu'il existe un "nous" professoral. Ce n'est pas

un “nous” d'exclusion, mais, sur la base du métier que nous faisons, il est parfaitement normal et nécessaire que nous élaborions et proposons une vision de l'Université qui en découle. Une clef de cette vision, c'est celle de l'Université conçue et développée comme le grand service public d'enseignement supérieur...

À l'occasion du 25^e anniversaire du SPUQ, on m'a proposé de faire un bilan du syndicalisme universitaire québécois pour l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur. L'offre m'est apparue intéressante... mais aussi bien ambitieuse. Convaincu cependant qu'un retour sur l'histoire récente, même mené à grands traits, peut être utile au débat nécessaire sur les orientations actuelles du syndicalisme dans notre milieu, j'ai accepté bien volontiers de livrer les quelques réflexions qui suivent, tirées de mon expérience personnelle d'observateur participant.

Un des traits du syndicalisme des professeurs d'université souvent identifié comme une marque de sa spécificité relative, c'est son implication dans le double champ des relations de travail (entendu au sens traditionnel du terme : négociations collectives, défense des conditions de travail) et des questions académiques institutionnelles. Cette singularité qui n'est cependant pas une marque exclusive — elle existe à divers degrés chez d'autres groupes de professionnels salariés — tient à différents facteurs dont le plus important concerne la symbiose entre les fonctions mêmes de l'institution — qu'on désigne aussi comme sa mission ou sa responsabilité sociale spécifique — et les tâches accomplies par le groupe d'emploi professoral. Il est frappant de constater que les trois fonctions essentielles de l'Université dans la société, soit l'enseignement, la recherche-crédation et le service à la collectivité sont en même temps les trois composantes essentielles du travail professoral. Ce recoupement parfait qui n'existe pas (ou qui existe à un moindre degré) pour d'autres groupes de personnels, a déterminé une place tout à fait particulière pour les professeurs dans l'Université. L'institution regroupe en son sein une concentration exceptionnelle de scientifiques, de créateurs et créatrices, et de spécialistes qui sont maîtres de leur propre domaine d'expertise, et cela ne peut manquer d'avoir une implication directe, immédiate et profonde sur son modèle d'organisation qui en est traversé de part en part.

À leur tour, les positions occupées par les professeurs dans ce système ont conféré un contenu particulier à leur syndicalisme.

Chez les professeures et professeurs d'université, la négociation des conditions du travail n'a jamais pu (du moins jusqu'ici) être séparée complètement de la négociation des conditions d'accomplissement des fonctions institutionnelles. Dans l'ensemble des établissements universitaires, les formes et le degré de cette imbrication ont varié. La forme la plus avancée à ce chapitre demeure certainement celle du réseau de l'Université du Québec dont les conventions collectives professorales sont parvenues à codifier les responsabilités et les prérogatives de certaines instances académiques institutionnelles telles la Commission des études. Ici, la structure académique est reconnue, jusqu'au sommet de l'institution, comme une condition même du travail professoral. Ailleurs, même si, selon des traditions différentes, les accords conclus n'englobent pas aussi précisément la définition contractuelle des instances académiques, le débat sur les conditions du travail professoral a toujours pénétré la sphère des responsabilités académiques et soulevé les questions touchant par exemple le nombre de postes ou les ratios professeur-étudiants, elles-mêmes reliées directement aux conditions de formation des étudiantes et des étudiants. Toujours, le syndicat des professeurs a été un lieu de regroupement et d'intervention des professeures et professeurs sur les enjeux institutionnels globaux, qu'il s'agisse des modes de désignation des responsables académiques dans les instances ou encore des projets de réformes structurelles.

Les conditions de travail

Revenons brièvement au premier champ de l'action syndicale, celui des relations de travail.

Entre 1970 et 1975, la grande majorité des professeurs d'université vont choisir de se regrouper en syndicat, la plupart ayant préalablement fait l'expérience des associations *bona fide* ne disposant pas des droits de la négociation collective. Il est significatif que, partout, un des moteurs du recours à la syndicalisation ait été la volonté de changer le mode traditionnel

des relations entre le corps professoral et les administrations. Après des tentatives infructueuses de fonder ces relations sur des bases nouvelles, c'est-à-dire réglementaires, communes à tous et à toutes, et définies conjointement (tant en ce qui concerne l'attribution des tâches, le cheminement de carrière, l'évaluation, les promotions et les structures salariales), les demandes d'accréditation furent formulées contre la perpétuation de ce qui était stigmatisé comme un régime d'arbitraire et pour contraindre les administrations à l'ouverture de véritables processus de négociations collectives avec les professeurs. Ceux-ci réclamaient aussi une participation effective et un fonctionnement collégial à tous les échelons décisionnels du processus académique. Les documents des années 1970 rappellent que la collégialité fut une des grandes revendications du syndicalisme, une revendication qui était alors opposée à la menace d'instauration d'un modèle industriel à l'Université. C'était une crainte alors, mais nous y sommes aujourd'hui. Les résultats de ces moments fondateurs du syndicalisme furent spectaculaires, et en peu d'années, des gains substantiels ont été remportés par les professeuses et professeurs.

Le modèle des anciennes relations ne pouvait plus tenir devant les nouvelles conditions. Il était hérité d'une époque où l'Université était un tout petit milieu d'élites, accessible à une infime minorité d'étudiants sortis des collèges classiques (en milieu francophone tout au moins) et gouvernée, sous l'égide de la hiérarchie catholique, par un cénacle d'administrateurs s'auto-reproduisant par cooptation à même l'étroit bassin des professeurs de carrière. Lorsqu'à partir des années 1960, des milliers et des milliers de nouveaux étudiants firent irruption à la porte des universités et qu'il fallut non seulement agrandir les établissements existants, mais en créer de nouveaux et procéder à l'embauche de milliers de nouveaux professeurs, le vieux régime, malgré ses résistances — le mort saisit le vif — était déjà condamné devant l'avènement de l'Université nouvelle. Cependant, pour qu'elle advienne, il fallait une masse critique d'étudiants, il fallait une masse critique de professeurs et, désormais, ces deux conditions essentielles étaient réunies. L'Université de masse était une condition de l'avènement du syndicalisme des professeurs et l'on peut aisément reconnaître aujourd'hui que ceux-ci, en se syndiquant, furent un vecteur

déterminant de l'édification du nouveau modèle organisationnel de cette institution défiée par la démocratie.

Les premières négociations collectives universitaires auront donc eu, dans l'ensemble, une portée plus grande que la seule définition des conditions du travail professoral. Par ce point d'ancrage, elles ont servi à fixer sur des bases entièrement nouvelles le rapport entre les administrateurs et les professeurs. Mais ce rapport a toujours été au cœur de la détermination des conditions mêmes dans lesquelles se réalise la formation des étudiantes et des étudiants puisqu'il sert à délimiter la dimension même de l'espace académique et la capacité d'initiative de ceux et celles qui y œuvrent. Il sert à assigner un rôle de coordination plutôt que d'autorité hiérarchique à l'administration, et il sert enfin à établir l'ordre des priorités institutionnelles à partir duquel se définissent les orientations et se prennent les décisions. À sa fondation, le syndicalisme universitaire a agi comme un des acteurs les plus importants de la définition et de l'organisation de l'Université transformée que nous connaissons depuis 25 ans.

C'est sans doute en relation avec ces faits que l'on voit bon nombre d'interlocuteurs des administrations et des gouvernements établir un lien de simultanéité, sinon de causalité, entre l'avènement du syndicalisme et de la négociation collective chez les professeurs et professeuses et la bureaucratisation-technocratisation de l'Université. La constitution progressive d'un lourd appareil bureaucratique centralisé serait l'inévitable produit de la réglementation et de la codification à outrance de tous les rapports, comme le démontreraient les conventions collectives.

Rien pourtant ne me semble plus discutable que cette assertion, car l'établissement de règles de fonctionnement dans les grandes organisations et l'administration de ces règles demeurent une nécessité même là où des efforts systématiques seraient faits pour débureaucratiser. Par bureaucratisation, je vise ici la tendance des appareils bureaucratiques à déplacer vers le centre qu'ils occupent, le pouvoir d'initiative, de contrôle et de décision. Envisagé de ce point de vue, le rapport de force négocié par les professeurs à l'aube de la période de fondation du syndicalisme universitaire, en contribuant à mieux définir, pour plusieurs années, le domaine de l'initiative académique, et en établissant les divers lieux décentralisés de l'exercice des

responsabilités et des prérogatives académiques, comme ceux des assemblées départementales et des programmes, a plutôt contrecarré le processus de bureaucratisation. Il en a retardé la mise en œuvre.

Comment ne pas donner un sens au fait qu'à l'heure actuelle les mesures de bureaucratisation en milieu universitaire prennent invariablement la forme des dispositifs de centralisation par le haut des matières académiques et qu'ils mettent inévitablement en cause la place occupée par les professeurs, par les responsables académiques intermédiaires, et aussi, de ce fait même, ne nous y trompons pas, celle détenue par les étudiantes et les étudiants. Comment ne pas constater, pour les mêmes raisons, que ce processus heurte inévitablement le contenu des conventions collectives et interpelle le déroulement des négociations en cours ?

Là où en 1976, moment des grandes grèves professorales dans le réseau universitaire, des offensives de centralisation-bureaucratisation s'étaient heurtées aux résistances victorieuses des professeurs, on les voit ressurgir maintenant et depuis quelques années avec encore plus de force. Ce ne sont pas les conventions collectives qui les nourrissent ; les conventions demeurent des obstacles à leur plein déploiement. Mais les offensives d'aujourd'hui sont d'autant plus vigoureuses qu'elles viennent de multiples sources et pas seulement, loin s'en faut, des administrations internes : elles viennent des gouvernements, elles viennent des bailleurs de fonds publics et privés, elles sont relayées par les organismes subventionnaires, elles viennent des corporations professionnelles, elles sont diffusées par le discours, importées sous la forme de nouveaux modèles gestionnaires à la mode et soutenues dans nos murs par les conseils d'administration composés partout d'un grand nombre de représentants du monde des affaires. Dessaisie de sa propre capacité de s'autodéterminer, l'Université se bureaucratise pour répondre aux multiples commandes qui lui sont adressées.

Le syndicalisme des professeurs d'université est éprouvé dans sa capacité même de maintenir l'équilibre qui fut négocié, il y a deux décennies, dans la définition des conditions du travail professoral.

La défense des acquis

À partir des années 1980, la période de fondation du syndicalisme universitaire s'est achevée et l'axe d'intervention des syndicats va tendre à se déplacer. En ce qui a trait aux conventions collectives la défense des acquis prend peu à peu le pas sur ce qui fut la définition des progrès. Les négociations permettent parfois l'obtention de nouveaux gains, de certaines améliorations tangibles aux conditions du travail, mais les enjeux portent à peu près exclusivement sur les questions normatives, puisque le rapport salarial au sein des universités est désormais encadré très étroitement, à l'extérieur du champ de la négociation, par les politiques gouvernementales et les accords conclus avec les grandes centrales syndicales. Ici, les professeurs d'université se trouvent dans une situation bien particulière : syndiqués, et à ce titre, membres à part entière du mouvement syndical, ils sont un des seuls groupes à ne pas avoir voix au chapitre dans les pourparlers salariaux nationaux. Et ce, même lorsque leurs syndicats sont affiliés aux centrales syndicales, puisque l'ordre d'enseignement universitaire n'est pas représenté dans les négociations du secteur public et parapublic.

Pendant ces années, le rôle des syndicats se centre davantage sur l'application des conventions collectives et la défense des droits individuels des membres. À titre de représentants des professeurs pour les fins de la négociation collective, les syndicats agissent aussi comme porte-parole attitrés des intérêts professoraux sur un certain nombre de questions institutionnelles de portée générale. Dans certains cas, ils s'occupent également d'organiser la concertation professorale dans les instances académiques et administratives.

Cette situation va tendre à favoriser une réduction des champs d'action et de rayonnement du syndicalisme universitaire. Sur le plan des conventions collectives, le recours juridique devient souvent prédominant ; il occupe en tout cas une part très importante du travail syndical. L'intervention des syndicats comme organisateurs et coordonnateurs de la représentation professorale est inégalement développée selon les établissements. Dans plusieurs universités, la représentation professorale s'effectue en parallèle au rôle du syndicat qui s'emploie surtout à

vérifier la conformité des projets ou des décisions par rapport au texte de la convention.

Au total, même si son rôle de gestionnaire ou de cogestionnaire des relations de travail demeure important à la fin des années 1980, l'espace politique occupé par le syndicalisme universitaire, comme organisation de représentation collective des professeurs dans le double champ des conditions de travail et de la mission académique institutionnelle, s'est rétréci. Les syndicats sont globalement moins présents dans la sphère des enjeux académiques et plus tournés vers la gestion des conventions collectives et la reconduction des *statu quo* améliorés. Certes, l'espace qu'ils occupent ne peut pas être celui des moments fondateurs et son rétrécissement est à certains égards normal. Les modes d'organisation et de fonctionnement établis quinze ans plus tôt sont à l'œuvre et la période produit une certaine accalmie relative des rapports du travail universitaire. Elle sera cependant de courte durée.

À nouveau dans la tourmente

L'Université des années 1990 ressemble de moins en moins à celle qui fut l'objet d'une réforme démocratique à la fin des années 1960. Engagée dans la course aux clientèles étudiantes, pressée de répondre aux besoins des gouvernements et des entreprises, sollicitée pour offrir des programmes rentables et des diplômes en plus grand nombre, incitée à agir comme entrepreneur de recherches commanditées, l'Université perd le sens de sa mission. En règle générale, les administrations emboîtent le pas au nouveau cours dominant et s'en font le relais auprès de leurs administrés. La charge de travail augmente, les ratios professeur-étudiants se détériorent, l'enseignement de premier cycle est dévalorisé au profit des activités de formation branchées sur la recherche subventionnée. Les subventions et les publications pointues deviennent le mode de passage obligé des étapes de la carrière professorale. La vie universitaire concrète prend ses distances avec le texte des accords négociés. L'évaluation doit porter sur les trois composantes de la tâche... proclament les conventions, mais en pratique l'enseignement et le service à la collectivité sont largement disqualifiés comme facteurs de reconnaissance et de promotion institutionnelles. La

concurrence systémique entre les professeurs atteint des sommets inconnus jusqu'alors.

Déferle la vague des compressions budgétaires successives et les tensions universitaires passent à l'état de crise.

La ligne de défense des acquis pratiquée par les syndicats durant la période antérieure résiste mal aux coups de boutoir des compressions. On voit les syndicats négocier des concessions tout en cherchant à préserver l'essentiel. Mais le front de réouverture des conventions collectives n'est pas le seul. À nouveau, comme au début, la représentation professorale, la collégialité et la démocratie universitaire sont projetées au devant de la scène. La collégialité est mise à rude épreuve. Principe incontournable de la vie académique, ses pratiques et ses formes sont diverses et peuvent évoluer dans le temps. Mais les tentatives de lui substituer des modes de décision et de contrôle hiérarchiques et plus centralisés se heurtent, avec raison, aux résistances des professeurs et professeuses. La tendance à réduire leur rôle à celui de producteurs exécutants dans un système défini et organisé du haut vers le bas ne peut que refouler l'initiative académique, tant dans l'enseignement que dans la recherche. Promue au nom de l'efficacité, la centralisation fabrique de l'inertie. Le modèle industriel, stigmatisé au début des années 1970 comme un modèle d'organisation incompatible avec l'Université, n'est plus une anticipation : il opère, il s'installe, il réforme. C'est l'heure de la "réingénierie".

Tous les grands enjeux à l'origine du syndicalisme universitaire refont surface et les questions des relations de travail s'imbriquent à celles de la vie académique, indissociablement.

Pour faire face à la crise, le grand défi du syndicalisme universitaire réside aujourd'hui dans sa capacité de refaire la coalition professorale qui a présidé à sa fondation. Agissant comme levier nécessaire de cette coalition, son défi c'est que s'élabore une conception, une vision de l'Université alternative à celle qui est en train de se réaliser, afin de la proposer et de la défendre activement sur la place publique.

La coalition professorale

Au centre de cet enjeu qu'est la constitution de la coalition professorale se trouve le problème de la représentation des professeurs dans les instances et celui du rapport que développe le syndicat avec l'ensemble de ses membres.

Les professeures et professeurs sont partout présents dans l'Université ; ils siègent à tous les niveaux et dans toutes les instances et de ce fait, a-t-on souvent prétendu, le pouvoir est entre leurs mains. En réalité, la représentation professorale est le lieu de contradictions qu'il importe d'examiner brièvement.

Les professeures et professeurs sont partout présents à l'Université, comme individus, comme professionnels, et à titre de responsables académiques. Depuis toujours et surtout depuis l'avènement du syndicalisme, cette représentation individuelle ou sectorielle est facilement annexée au système et la condition d'une présence autonome des professeurs dans les établissements est leur formation en coalition, responsabilité qui incombe aux syndicats en tant que seules associations rassemblant l'ensemble du corps professoral. L'autonomie critique des professeurs comme collectivité dépend elle aussi de leur coalition. Au moment même où avec une efficacité redoublée la concurrence pénètre les relations entre les professeurs et, en particulier, entre les jeunes professeurs à qui l'on enseigne le chacun pour soi plutôt que la coopération, si le corps professoral n'agit pas pour reconstituer constamment sa propre coalition indépendante sur tous les enjeux, s'il y renonce, il est condamné à voir ses membres être projetés les uns contre les autres, aspirés par le haut, convaincus pourtant d'être partout, mais ne formant plus qu'une composante dissoute de l'Université.

La coalition professorale ce n'est pas la simple addition des individus accomplissant partout leurs responsabilités professionnelles. C'est l'action concertée des professeurs sur une base indépendante. L'appartenance départementale, sectorielle ou facultaire, ainsi que les mandats de responsabilité et de représentation dans l'une ou l'autre instance demeurent une dimension permanente du travail professoral. Mais ils ne trouvent leur sens et ne fournissent leur pleine contribution consciente au développement de l'institution que s'ils sont nourris à chaque

étape par une activité commune et l'élaboration d'une pensée critique autonome qui rejoignent l'ensemble des professeurs.

L'intervention collective des professeures et professeurs est un atout déterminant, non seulement pour eux, mais pour toute l'Université. Les administrations, en règle générale, ont de la difficulté à le voir ainsi et sont portées à craindre la concertation des professeurs. Ainsi essaient-elles de l'éviter ou de la contourner en lui substituant ou en lui opposant d'autres modes de "consultation" qui paraissent rétablir le mécanisme d'élaboration et de transmission des points de vue professoraux dans les instances.

Mais les administrations ont bien tort de concevoir ainsi le rapport avec les professeurs. Dans un milieu comme le nôtre, l'institution a besoin d'une voix professorale cohérente et forte et celle-ci ne peut s'élaborer, dans le libre débat, que lorsque la collectivité professorale reconstitue sa coalition autonome. Si au contraire, l'administration compte, comme c'est souvent le cas, sur la faiblesse de la représentation collective des professeurs, ou sur l'affaiblissement de la représentativité syndicale, alors la gestion se donnant à elle-même l'illusion de l'efficacité et du contrôle, s'enfonce un peu plus dans l'isolement bureaucratique et la centralisation. Elle tend à substituer une fonction d'autorité à celle de direction-coordination. Dans ces circonstances, elle ne saurait cependant s'étonner que soient reçus avec suspicion ses appels à la solidarité et à l'implication de tous et de toutes pour affronter, par exemple, le problème des compressions budgétaires.

Le scénario évoqué ici décrit assez bien l'état de détérioration des rapports entre les administrations et les syndicats dans la conjoncture. Le diagnostic qui vaut pour le Québec, vaut de manière générale pour l'ensemble des milieux universitaires d'Europe et d'Amérique du Nord, comme l'a constaté l'enquête internationale menée en 1993 par la Fondation Carnegie pour l'avancement de l'enseignement.

Dans la situation de crise actuelle, le rôle des syndicats dans le domaine de la négociation et de l'application des conventions collectives demeure essentiel. Ils ne sauraient s'en acquitter adéquatement, toutefois, si leurs seuls recours sont juridiques ou

si les recours juridiques sont utilisés comme substitut à la pensée collective. L'élaboration des positions professorales dans chaque enjeu collectif universitaire ne saurait être confiée à des tiers sans grand risque pour les syndicats. Ils doivent plus que jamais miser sur la concertation des efforts, l'action et la réflexion communes s'ils espèrent pouvoir rétablir un solide rapport de forces en faveur de leurs membres et de l'Université dans son ensemble.

Mais la qualité de cette action dans le champ des relations de travail dépend elle-même, à mon avis, de deux conditions que je voudrais souligner en terminant.

Les syndicats manquent à leur rôle s'ils limitent leur action au champ des relations de travail. Ils l'accomplissent pleinement si cette action s'insère dans un faisceau de préoccupations plus larges à l'égard de la mission et de la profession universitaires. Il me semble même que, vu l'ampleur des remises en cause actuelles, le champ de la négociation collective et le rôle des syndicats au plan des relations de travail n'ont de chance de se maintenir que s'ils sont relayés par un élargissement significatif de leur intervention sur le terrain de la défense et la promotion de l'enseignement et de la recherche, et sur celui de la responsabilité sociale spécifique de l'Université dans l'accomplissement de ces fonctions.

La responsabilité d'agir comme levier de la coalition professorale sur ce plan incombe aux syndicats avec d'autant plus de force que le leadership universitaire au Québec, celui assumé par les directions d'établissement, continue d'être très faible. Une faiblesse d'ailleurs dont la marque s'accroît avec l'exacerbation de la crise universitaire. La CREPUQ, comme agence administrative interuniversitaire et lieu d'arbitrage des rapports entre les directions d'établissement, n'assume pas le rôle qui devrait être celui d'un véritable réseau universitaire en défense de l'Université comme grand service public d'enseignement supérieur, face aux autorités politiques et aux bailleurs de fonds extérieurs. Comme il y a 25 ans, les professeurs et leurs regroupements doivent se porter à l'avant-scène d'une Université conforme à sa mission.

Pour investir efficacement ce champ de responsabilité, les syndicats de professeurs d'Université pourront moins que jamais

cantonner leur action sur la scène locale. Tout en conservant leur autonomie, ils devront accepter de renforcer de façon significative leur action au niveau national. Des pas importants ont été franchis depuis cinq ans sur ce plan. Mais il reste beaucoup à faire. L'élaboration d'une pensée commune, ce qui ne veut pas dire unanimiste, des professeurs d'université sur l'institution dans laquelle nous œuvrons, est une tâche urgente qui devrait être considérée comme une entreprise concertée de tous les syndicats au sein de la Fédération qui les regroupe.

Des témoignages nombreux diffusés dans le périodique *Université* au cours des deux dernières années montrent que les professeures et professeurs d'université attendent une action renforcée des syndicats pour le développement d'une pensée critique sur l'évolution actuelle de l'Université. Relisons à ce sujet un extrait des propos que tenait M^{me} Andrée Lajoie, professeure à l'Université de Montréal, lors du Congrès d'orientation de la FQPPU, en mai 1992.

“Je veux simplement nous rappeler collectivement l'importance et l'urgence qu'il y a à promouvoir la vision alternative qui est la nôtre, de nous inscrire en faux, haut et fort, contre cette conception dominante [...] du rôle de l'institution universitaire, sous peine de nous retrouver à courte échéance dans une véritable entreprise de production de personnels spécialisés et de connaissances appliquées [...] Pour sortir de l'impasse où nous a menés la vision entrepreneuriale de l'Université [...] il ne me semble pas très efficace de mener uniquement des combats dispersés et partiels, sur des fronts où d'autres nous ont entraînés, bien que ces batailles-là ne doivent pas être perdues non plus. Il importe davantage pourtant de mener une réflexion plus distanciée, et de promouvoir activement une image globale de l'Université qui réponde à sa véritable mission sociale. Si le seul discours proféré sur la place publique demeure celui des entrepreneurs et des quantitativistes, nous ne pourrions pas infléchir des politiques justifiées par ce discours officiel, inattaquable seulement parce qu'inattaqué. Mais si au contraire, la vision de l'Université qui est la nôtre informe le modèle que nous privilégions pour son rapport à l'État et pour les rapports entre ses composantes que déterminent ses

structures internes, nous avons plus de chances de le faire prévaloir [...] C'est pourquoi il m'a paru important de nous convier non seulement à cette réflexion préalable, mais à la prise de parole publique sur laquelle elle doit déboucher si nous voulons obtenir pour nos revendications la légitimité qu'elles méritent."

L'appel au syndicalisme universitaire véhiculé par ces paroles devrait être entendu. Il représente le meilleur objectif autour duquel rassembler la nécessaire coalition professorale face aux défis actuels de l'Université. J'espère sincèrement que notre action saura être à la hauteur des enjeux.

Démocratie et syndicalisme universitaires en contexte de décroissance économique

par Simone Landry,
professeure au Département des communications,
présidente du SPUQ

La stagnation économique de la dernière décennie a transformé la dette publique, dans la plupart des démocraties occidentales, en véritable cauchemar. Au Canada et au Québec, en attente du redressement qui allait permettre de rembourser la dette et de retrouver la route fleurie du développement perpétuel, on a d'abord tenté de colmater ici et là les brèches. La prise de conscience de l'ampleur du problème et de l'impossibilité de le résoudre au moyen de mesures ponctuelles s'est effectuée petit à petit dans l'esprit des dirigeants et dirigeantes et plus lentement encore dans celui des simples citoyennes et citoyens.

La vague néo-libérale et la crise des finances publiques

La fin des années soixante-dix et le début des années quatre-vingt ont par ailleurs été marqués dans l'ensemble des pays occidentaux, les États-Unis et l'Angleterre en tête, par une montée conservatrice qui s'est rapidement transformée en vague de fond néo-libérale. La figure de proue canadienne de ce virage radical et autoritaire, le premier ministre albertain Ralph Klein, a sabré comme on le sait et sans la moindre vergogne dans les services sociaux, les programmes de santé et l'éducation, de même que dans l'ensemble de la fonction publique. Au Québec, on surveillait l'opération sans trop y croire, avec la certitude quand même un peu inquiète que ce qui se passait dans la lointaine Alberta n'était pas transposable chez nous. L'arrivée récente à la tête du gouvernement ontarien de Mike Harris — que l'on peut considérer comme un clone de Ralph Klein —, de

même que ses interventions d'inspiration tout aussi néo-libérale que celles de son congénère albertain en vue de réduire la dette, nous ont bien fait voir la réalité du problème des finances publiques et le caractère radical et inacceptable de la méthode.

La prise de conscience n'est cependant pas venue exclusivement de l'extérieur. Il y a déjà quelques années que l'on examine, au Québec, divers scénarios de réduction des dépenses dans le secteur de la santé et des services sociaux. En juin 1993, une loi mal conçue, adoptée en vitesse, la loi 198, imposait dans le secteur public et dans celui de l'enseignement supérieur, des diminutions d'effectifs qui devaient toucher très durement les cadres de la fonction publique, à peine moins les employées et employés syndiqués. À la même époque, la loi 102 venait amputer de 1 % tous les salaires de la fonction publique et parapublique. Le lobbying de la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ) obtint un pseudo adoucissement à la loi 198 pour les universités, qui ne furent tenues que de rendre compte au gouvernement, chaque année, de l'état de leurs effectifs, étant bien entendu que ces effectifs devaient diminuer dans les mêmes proportions que pour la fonction publique. Les universités n'avaient pas, cependant, à réduire de 20 % le nombre de cadres présents en leur sein.

Peu de temps après, le principe des enveloppes budgétaires fermées, accompagnées de compressions importantes, fut instauré : le fardeau de la réduction des dépenses ou de la création de nouvelles sources de revenus venait d'être déposé sur les épaules des établissements universitaires, le vieux discours de la responsabilisation et de l'imputabilité trouvait une nouvelle légitimité.

L'autonomie et la démocratie universitaires en contexte de crise

Dès 1988, aux prises avec une importante crise des finances publiques, l'Angleterre de Margaret Thatcher soumettait à rude épreuve l'autonomie des universités et la liberté académique :

The Thatcher Government [...] decided that the problem could be made to go away by the remorseless pursuit of "efficiency", meaning a steady reduction in the

*costs per student, which we were told was meant to produce the same quality for less money. This attempt merged with the Government's desire to see professions as trade unions to be controlled. It was in pursuit of this policy that the 1988 Education Act introduced a vast new machinery to make Universities more "accountable" for the public money received*¹.

Le discours ici évoqué ressemble étrangement à celui que l'on retrouve aujourd'hui au ministère de l'Éducation et au sein des administrations universitaires. C'est le discours autoritaire d'une technocratie montante, visant à instaurer des modes de contrôle tâtilons sur l'ensemble des activités académiques. Ces activités, selon ces perspectives, devraient pouvoir se traduire en objectifs concrets, mesurables, quantifiables, dont l'atteinte pourrait être évaluée au moyen d'indicateurs de performance établis par des fonctionnaires spécialistes, embauchés à cette fin par le ministère ou par l'établissement. Des critères de pertinence, d'opportunité, d'efficacité et d'efficience permettraient dès lors de sélectionner les activités à maintenir en période de décroissance et celles qu'il faut sacrifier².

Quel est donc le lien entre cette montée de la gestion technocratique et la démocratie universitaire ? L'instauration du modèle technocratique enlève des mains des universitaires le processus décisionnel relatif aux questions d'ordre académique, qui sont, dans une université, de la compétence du corps professoral. Conrad Russell, à la recherche d'un principe susceptible de contre-balancer le principe de l'efficacité, associé à la seule réduction des coûts unitaires de production et peu compatible avec l'évaluation de la qualité dans le domaine académique, affirme le principe suivant :

[...] the principle on which we should fall back is that decisions should be made by those whose

¹ Conrad Russell, *Academic Freedom*, Londres, Routledge, 1993, p. 6-7

² Ce genre de discours circule actuellement tant au décanat du premier cycle qu'à celui des études avancées et de la recherche à l'UQAM. Les interventions professorales à la Commission des études ont récemment empêché l'adoption de tels critères productivistes, que l'on voulait d'ailleurs, du côté des décanats, qualifier de "paramètres académiques" !

*professional training, expertise and knowledge qualifies them to make an informed decision*¹.

Dans le contexte actuel, c'est par le maintien et le renforcement de la démocratie universitaire, constamment grugée par les appareils administratifs et gouvernementaux, que pourra être gardé entre les mains des professeures et professeurs

*[...] le pouvoir de décision sur toutes les questions qui sont de notre domaine de compétence, c'est-à-dire l'enseignement, la recherche et les conditions dans lesquelles nous exerçons cette compétence*².

Ces lignes, écrites en 1975, témoignent du fait que ce n'est pas d'aujourd'hui que l'on souhaite, tant du côté des commis de l'État que de celui des administrations universitaires, réduire les pouvoirs du corps professoral, tant dans la quotidienneté de leur exercice au sein des assemblées départementales, conseils de modules et comités sectoriels, que dans les instances où se prennent les décisions académiques à portée plus large ayant trait au développement et à l'évaluation des programmes d'enseignement et des activités de recherche, telle, dans le réseau de l'Université du Québec (UQ), la Commission des études³.

Les premières étapes de la lutte pour la démocratie universitaire

Le syndicalisme universitaire, à l'UQAM, s'est donné parmi ses objectifs fondamentaux, dès 1971, la préservation de l'autonomie professorale au sein des assemblées départementales et des instances décisionnelles de l'université⁴.

Un premier enjeu, lors de la création du SPUQ, fut donc celui de l'inclusion des directrices et directeurs de département,

¹ Op. cit., p. 61.

² SPUQ, *Syndicalisme et pouvoir à l'université*, 1975, p. 14.

³ On pourrait sans doute énumérer d'autres instances pour les universités dont les structures sont autres que celles du réseau de l'UQ.

⁴ J'ai puisé dans l'ouvrage du SPUQ intitulé *Syndicalisme et pouvoir à l'université*, 1975, les informations historiques rapportées dans les paragraphes qui suivent.

des vice-doyennes et vice-doyens dans l'unité de négociation. Contestée par l'administration, elle fut confirmée par le tribunal du travail au début de septembre 1971. L'enjeu démocratique sous-jacent à cette décision est de taille. Car, exclues de l'unité de négociation, ces personnes, plutôt que d'être choisies par leurs pairs pour les représenter auprès de l'administration, auraient été nommées et déléguées par l'administration auprès des assemblées départe-mentales et auprès des familles, s'inscrivant ainsi dans la structure hiérarchique de l'université, en autorité sur leurs collègues. Notons que dans la plupart des autres universités québécoises, en dehors du réseau de l'UQ, c'est le modèle de la pyramide inversée qui prévaut : l'accession à un poste de direction sort sa détentrice ou son détenteur de l'unité de négociation, transformant cette personne en gestionnaire pour la durée de son mandat.

Les modalités du choix des représentantes et représentants du corps professoral au sein de la Commission des études et du Conseil d'administration fut l'un des enjeux, en 1971, de la négociation de la première convention collective du SPUQ, signée après une grève de trois semaines. Il s'est agi alors d'une part de faire inscrire dans la convention collective ce que prévoyait déjà la loi constitutive de l'Université du Québec, relativement à la présence professorale dans les instances, et d'autre part de faire en sorte que les représentantes et représentants du corps professoral dans ces instances soient élus en assemblée générale de tous les professeures et professeurs, plutôt que désignés par la seule administration.

Tant au siège social de l'UQ qu'au sein de l'administration de l'UQAM, la mise en place de ce régime démocratique, qui s'est instauré aussi dans les autres constituantes du réseau de l'Université du Québec, fut plutôt mal acceptée. Dès 1972, au moment de la négociation de la deuxième convention collective, on tentait d'inscrire *de facto* directrices et directeurs de département, vice-doyennes et vice-doyens, dans la structure d'autorité. Le projet patronal prévoyait aussi des circonstances où les représentantes et représentants professoraux à la Commission des études pourraient être désignés par le Conseil d'administration.

Mais la plus grande offensive des années soixante-dix contre la démocratie universitaire dans le réseau de l'UQ se retrouve dans le projet de réforme du président Robert Després, adopté par l'Assemblée des gouverneurs le 26 juin 1974. Cette réforme centralisatrice visait à transformer en profondeur l'Université du Québec et l'ensemble de ses constituantes. Un éditorial de Laurent Laplante, dans *Le Devoir* du 18 septembre 1974, analysait ainsi cette réforme :

L'attitude qu'adopte M. Després est d'autant plus troublante qu'il impose à l'UdQ non pas une réforme limitée et temporaire, mais une volte-face draconienne et permanente. Non seulement il centralise entre ses mains la quasi-totalité des leviers de commande, mais il prend soin de mettre à la tête de l'UdQ des hommes qu'il souhaite à son image et à sa ressemblance. La plupart ont la stature d'excellents gestionnaires, mais plusieurs en savent plus long sur l'équilibre budgétaire que sur la nécessité de la recherche ou sur l'urgence d'une nouvelle pédagogie... Car c'est là l'essentiel du problème : à force de soumettre une université aux mêmes normes administratives qu'une banque de données, on jette sur les épaules des enseignants et des chercheurs une chape de plomb écrasante.

Une grève de quatre mois à l'UQAM, en 1976 et 1977, événement mythique dans l'histoire de notre syndicat, eut raison de cet effort inouï pour détruire l'autonomie des universités en même temps que la démocratie universitaire. À l'UQAM, ce fut le dernier grand affrontement sur ces principes fondamentaux, qui furent maintenus dans les conventions collectives subséquentes.

Pendant plusieurs années, le débat démocratique, avec ses exigences et ses ratés, s'est poursuivi au sein des assemblées départementales. À la Commission des études, présidée par le recteur et où siègent toujours trois autres membres de l'administration, issus du secteur académique, les professeures et professeurs élus ont activement contribué au développement académique de l'UQAM, en compagnie des étudiantes et étudiants, également représentés au sein de cette instance, auquel se sont éventuellement joints, en 1991, deux chargées ou chargés

de cours. Le rôle des professeures et professeurs au Conseil d'administration s'est cependant graduellement rétréci, par la diminution de leur nombre, qui passa de cinq à trois en 1989, par l'importance de plus en plus grande accordée par l'administration aux membres socio-économiques, qui avec le temps, sont devenus essentiellement des représentantes et représentants du milieu des affaires.

Les offensives récentes contre la démocratie universitaire

Si, depuis la fin des années soixante-dix, l'on n'a pas connu de remise en question directe, à la table de négociation, de l'autonomie départementale, de l'inclusion des responsables académiques dans l'unité de négociation ou des modalités de la représentation professorale à la Commission des études ou au Conseil d'administration, l'on a pu toutefois assister à une lente érosion des pouvoirs des professeures et professeurs, qui s'est accélérée au cours des dix dernières années. Les stratégies développées par l'administration de l'UQAM, en concertation sans doute avec le siège social et les administrations des autres constituantes, sont nombreuses. Certaines d'entre elles se retrouvent dans l'ensemble du réseau universitaire québécois, puisque les offensives contre la démocratie universitaire ne sont pas l'apanage du seul réseau public. Nous décrirons succinctement quelques-unes de ces stratégies.

La première a trait d'une part à la bureaucratisation des règles et procédures relatives aux activités académiques, et d'autre part à l'augmentation constante des contrôles. Cette bureaucratisation de plus en plus technocratique contraint les responsables académiques à se transformer eux-mêmes en bureaucrates. Ceux et celles qui, ces dernières années, ont travaillé à l'évaluation des programmes, à l'analyse des besoins en ressources professorales, à l'élaboration de nouveaux programmes, à la consolidation des groupes-cours, pour n'énumérer que ces quatre exemples, se sont heurtés à des normes et procédures de plus en plus compliquées, appliquées de façon rigide par un personnel technique de plus en plus nombreux. Cette bureaucratisation ne concerne pas seulement les administrations universitaires, elle découle aussi des exigences du ministère de l'Éducation, lui-même fortement bureaucratisé. Elle

a pour effet de rendre les tâches d'administration académique de moins en moins attrayantes pour qui souhaite s'occuper vraiment du développement académique de son département, de son module ou de sa famille. Elle a aussi pour effet d'amener quelques professeurs et professeures à penser qu'il vaudrait peut-être mieux remplacer certains de ces responsables académiques par de bons technocrates

Une autre des stratégies consiste à contraindre au silence et à une forme de "solidarité ministérielle" les membres de la haute et de la moyenne administration. Cette règle, habituellement implicite, a été rendue explicite par le dernier recteur de l'UQAM, qui dès son entrée en fonction en 1986, fit adopter un règlement à cet effet, comprenant les deux paragraphes suivants :

3. CONFIDENTIALITÉ

Les délibérations des comités de direction (Comité de régie du recteur, Comité du budget, Comité de gestion des cadres, Comité directeur des négociations) sont rigoureusement confidentielles et ne doivent en aucun cas être divulguées à des personnes ne siégeant pas à ces comités. Il en va de même pour les résumés, comptes rendus, aide-mémoire de ces comités qui sont destinés à l'usage exclusif des membres des comités. Seules les décisions de ces comités peuvent être rendues publiques, sauf si par leur nature même (vg. négociations collectives, etc.), elles doivent demeurer confidentielles.

4. SOLIDARITÉ

Les membres de la direction doivent être solidaires des décisions arrêtées par les Comités de direction. Ce devoir de solidarité se manifeste par un accord public avec les décisions de la direction. Il n'interdit toutefois pas à un membre de la direction de demander au comité pertinent la reconsidération d'une décision, en s'adressant, pour ce faire, au recteur qui pourra inviter le

*comité en cause à entreprendre la reconsidération d'une décision*¹.

Il découle de ces règles de confidentialité et de solidarité plusieurs effets pervers. Tout d'abord, dans les instances où, conjointement avec des représentantes et représentants du corps professoral et d'autres corps d'emploi, siègent des administratrices et administrateurs, ces personnes sont astreintes à un discours univoque et monolithique, ce qui empêche toute réflexion collective de se construire. Elle introduit au sein d'une instance académique telle la Commission des études une dynamique de rapport de force plutôt que de concertation et de confrontation dialectique. Ainsi, les positions de l'administration au sein de cette commission ne peuvent se modifier dans le cours de la discussion, puisqu'elles ont été arrêtées dans un autre contexte, que ce soit au Comité de régie du recteur ou dans les officines du Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche. Les professeures et professeurs, tout comme les autres membres de ces instances, se retrouvent donc la plupart du temps devant ce qu'une collègue nommait récemment "le silence de nos vis-à-vis". Le débat démocratique ne peut avoir lieu dans un contexte où une partie importante des actrices et acteurs se trouve d'emblée bâillonnés.

Une troisième stratégie découle de la précédente. Les débats n'ayant pas lieu là où ils devraient se tenir, c'est dans des lieux informels qu'ils ont cours. Que les administrateurs et administratrices discutent entre eux ou qu'ils s'adjoignent certains professeurs ou professeures qui ne siègent pas dans les instances et ne représentent donc qu'eux-mêmes dans le cadre de ces discussions, des groupes de travail informels se penchent sur des questions aussi importantes que la réforme des structures de l'université et produisent des documents qui circulent en catimini. On affirme alors dans les instances qu'aucun document n'existe, que la question n'est pas à l'étude. C'est ainsi que l'an dernier, un important document sur la décentralisation vers les départements fut déposé à la table informelle des directrices et

¹ Document intitulé *Règles d'action et de conduite applicables aux membres de la direction de l'Université du Québec à Montréal*, adopté par le Conseil d'administration de l'UQAM en 1986, par la résolution 86-A-5592.

directeurs de département par un vice-recteur associé ¹. Le recteur nous invita alors à considérer que ce document n'existait pas... De même, une étude sur les modules et les départements ², réalisée par un Comité mis sur pied par la Vice-présidence à l'enseignement et à la recherche de l'UQ, qui recommande le maintien des modules, n'a jamais été soumise à l'Assemblée des gouverneurs et n'a jamais été diffusée dans les constituantes de l'UQ. Ses conclusions et recommandations allant à l'encontre des desseins des administrations universitaires, il valait mieux considérer cette étude comme nulle et non avenue.

Une quatrième stratégie consiste à interpréter de façon très étroite le mandat des instances démocratiques, leur enlevant ainsi la possibilité d'analyser les questions qui leur sont soumises dans leur globalité. Par exemple, si la Commission des études doit se prononcer sur toutes les questions académiques, les questions budgétaires ne sont pas de son ressort. Plutôt que de donner à ce mandat une acception large qui permettrait à la Commission d'influencer les choix budgétaires en fonction des priorités académiques qu'elle établit, on empêche toute discussion sur les questions budgétaires de se tenir au niveau de la Commission.

Le contournement des instances est une autre stratégie utilisée. Un document aussi important que le *Cadre général de révision et de restructuration de l'ensemble des activités de l'UQAM* ³ fut ainsi soumis directement au Conseil d'administration en juin 1995, à deux jours d'avis, sans avoir jamais été discuté à la Commission des études, encore moins adopté. Toutes les activités de l'UQAM au cours de l'automne 1995, en regard de la problématique des compressions budgétaires, ont découlé de ce document "adopté par le CA", comme l'ont répété à satiété tous les membres de l'administration. Il existe d'autres exemples moins spectaculaires

¹ Université du Québec à Montréal, Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, Décanat de la gestion académique, *La décentralisation, une voie de responsabilisation, un mode de gestion ; document réflexion*, février 1995.

² Université du Québec, Vice-présidence à l'enseignement et à la recherche *Les modules et les départements à l'Université du Québec : bilan et prospective (1969-1992) ; rapport du Comité réseau chargé de l'examen du fonctionnement des modules et des départements à l'Université du Québec*, février 1993.

³ Document sans auteur, émanant de la direction de l'UQAM.

de cette stratégie, comme par exemple, le rattachement direct d'un nouveau programme au Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, plutôt qu'à une famille, décidé indirectement par le Conseil d'administration au moment de l'adoption du budget de ce programme.

À côté de ces grandes stratégies, il en existe de plus modestes, telles la surcharge des ordres du jour, la production tardive des documents à étudier, la gestion autoritaire du droit de parole.

C'est en somme tout un climat de non respect du caractère démocratique de ces instances qui s'est instauré au cours des ans. Ses fondements reposent sur un refus profond de la compétence des professeures et professeurs en matière académique et sur un refus de les considérer comme de véritables partenaires dans l'ensemble des prises de décisions qui concernent non seulement les grandes orientations de l'université, mais tout aussi bien l'opé-rationalisation de ces orientations en vue de la réalisation de la mission universitaire. L'effet palpable de ces attitudes et des stratégies qui en découlent, a été, au fil des ans, de réduire comme une peau de chagrin l'espace réservé au débat démocratique dans l'Université.

L'avenir de la démocratie universitaire

En septembre 1995, à l'aube d'une nouvelle ronde de négociations dans les universités du réseau, le président de l'Université du Québec, Claude Hamel, invitait les présidences des syndicats de professeures et professeurs à rencontrer la haute administration de l'UQ, de même que les recteurs et directeurs des établissements du réseau. Nous nous attendions à quelque annonce quant aux négociations à venir, il n'en fut rien. L'essentiel du message avait pour objet le fossé de méfiance qui s'est creusé au cours des ans entre le corps professoral et les administrations universitaires.

Ces administrations ne semblent pas comprendre que cette méfiance est née en large partie de leurs propres pratiques. Le refus de reconnaître le rôle essentiel que doivent jouer les professeures et professeurs dans les décisions académiques, la

création de lieux parallèles de discussion et de décisions, doublé du contournement des instances où siègent des membres du corps professoral dûment élus par leurs pairs, l'absence généralisée de transparence, qu'il s'agisse de transparence financière ou de transparence quant à leur vision de l'évolution des universités et autres établissements du réseau, voilà les principaux facteurs qui ont contribué à la détérioration du climat de confiance sans lequel, nous en convenons, il sera fort difficile de faire face à la crise financière très profonde qui traverse le secteur universitaire au Québec.

Si l'Université, au Québec, doit revoir ses façons de faire, réviser ses structures, repenser son avenir, si les universités du réseau doivent elles aussi s'insérer dans ce mouvement rendu nécessaire par le contexte financier extrêmement contraignant où nous nous trouvons, les administrations universitaires devront revoir leurs propres attitudes face au corps professoral et rendre aux premiers artisans et artisanes de la réalisation de la mission universitaire la place qui leur revient dans le processus décisionnel.

La défense de la démocratie universitaire demeurera un enjeu majeur dans les négociations qui s'amorcent. Si le syndicalisme universitaire doit faire preuve de souplesse et d'ouverture en ces années de crise, les administrations universitaires devront, pour leur part, quitter la rigidité technocratique et contrôlante qui les a caractérisées ces dernières années. L'avenir des universités québécoises et tout particulièrement de celles du réseau de l'Université du Québec en dépend.

Vingt-cinq années de syndicalisme universitaire 1971-1996

Quelques points de repère de l'histoire du SPUQ

par M. Louis Gill,
professeur au Département des sciences économiques,
Vice-président du SPUQ

Au cours des mois qui précèdent l'ouverture de l'UQAM à l'automne 1969, les quelque 360 professeurs qui composent le corps professoral initial font face à la nécessité de leur organisation devant une administration dont l'autoritarisme et les véritables objectifs sont voilés derrière les appels à "l'université nouvelle" et à la participation. Certains viennent des écoles normales et de l'école des Beaux-Arts. Ils ont été membres du Syndicat des professeurs de l'État du Québec, affilié à la CSN. D'autres, issus du Collège Sainte-Marie, ont été membres de l'Association des professeurs laïques du Collège Sainte-Marie. Deux tendances s'affrontent : l'une favorise la formation d'un syndicat affilié à une centrale syndicale, l'autre la formation d'une association indépendante. Les partisans de la formation d'une association indépendante déposent, le 18 août 1969, une demande d'accréditation auprès du ministère du Travail, qui leur accorde cette accréditation huit jours plus tard, le 26 août. C'est la naissance de l'APUQ (Association des professeurs de l'Université du Québec), association accréditée mais non affiliée à une centrale syndicale. Après un an d'existence, l'APUQ s'effondre, ayant échoué dans sa tâche de défendre les professeurs frappés par des non-renouvellements de contrats massifs en Philosophie et en Langues modernes, et s'étant révélée impuissante à négocier une première convention collective à la satisfaction des membres.

La naissance du SPUQ

S’amorce alors une campagne intensive d’adhésion au Syndicat des professeurs de l’Université du Québec, SPUQ, affilié à la CSN, syndicat créé le 8 juin 1970. Le SPUQ tient son assemblée de fondation le 19 octobre 1970, en pleine crise d’octobre. Il y élit son premier exécutif. Accrédité le 25 janvier 1971 pour représenter “tous les professeurs à plein temps et à mi-temps de l’UQAM, à l’exception de ceux rémunérés sur une base horaire et forfaitaire”, le SPUQ devient, au Québec et au Canada, le premier syndicat de professeurs d’université affilié à une centrale syndicale, accrédité pour représenter des professeurs de toutes les disciplines universitaires. L’Association des ingénieurs professeurs en sciences appliquées de l’Université de Sherbrooke (AIPSA) et le Syndicat des professeurs de l’Université du Québec à Trois-Rivières (SPUQTR) obtiennent leur accréditation au même moment, l’AIPSA le 25 novembre 1970 et le SPUQTR le 8 février 1971.

Incluant les directeurs de département, de centre de recherche et de module ainsi que les vice-doyens, qui sont par le fait même exclus de la structure d’autorité, l’accréditation du SPUQ est immédiatement contestée par l’Université qui veut en exclure ces catégories de professeurs, à l’exception des directeurs de module, pour en faire des cadres. Mais l’accréditation sera confirmée le 1^{er} septembre 1971 par le Tribunal du travail. Jamais l’administration de l’Université n’acceptera cette défaite. Elle reviendra par la suite sans cesse à la charge pour tenter dans les faits de modifier le cours des choses.

La première convention collective

Le 29 octobre 1971, un an après sa fondation, le SPUQ conclut une première convention collective, après neuf mois de négociation et deux semaines et demie de grève. Cette convention servira de modèle aux conventions à intervenir dans les autres constituantes du réseau de l’Université du Québec. Elle constituera une référence incontournable pour les conventions collectives des autres universités au Québec et contribuera de manière décisive au mouvement de syndicalisation des professeurs de l’enseignement supérieur. Cette première

convention, le SPUQ dut la défendre avec acharnement. Pas moins de 150 griefs ont été logés dans les deux mois qui ont suivi sa signature. Près de 800 autres griefs seront logés par la suite au cours des 23 années qui nous mènent à aujourd'hui.

Inutile de dire qu'il n'était pas dans les projets initiaux de la nouvelle université d'accorder permanence et sécurité d'emploi à un corps professoral qu'on voulait flexible, selon la conception qui était celle du recteur d'alors, Léo Dorais. Inutile de dire qu'il n'était pas de son intention non plus d'accorder une large autonomie aux assemblées départementales, de voir les directeurs de département puiser leur autorité de ces assemblées, de laisser les professeurs réunis en assemblée générale de leur syndicat élire seuls leurs représentants à la Commission des études et au Conseil d'administration.

L'Université voulait plutôt étendre ses droits de gérance, établir de manière élitiste des catégories de professeurs, certains ayant le statut de chercheur, d'autres celui de simple donneur de cours. Elle voulait s'approprier les droits d'auteur sur toute production scientifique, littéraire ou artistique accomplie par les professeurs dans l'exercice de leurs fonctions à l'UQAM. Elle refusait de reconnaître sur le même pied les années d'expérience acquises dans l'enseignement avant l'arrivée à l'UQAM. Elle refusait d'inscrire une clause de liberté académique et de non-discrimination en raison du sexe, des opinions politiques, de la religion, etc.

La première convention collective, celle de 1971, n'avait d'autre objectif que d'établir les conditions de la réalisation de la mission universitaire, qui est de produire et de diffuser le savoir. Les conventions qui lui ont succédé poursuivaient le même objectif. La négociation de 1976-1977, la troisième, n'a été plus ardue que parce que nous avons eu à faire face à un projet de réforme des structures connu comme la "réforme Després", qui visait à mettre en place un nouveau cadre de gestion entraînant une extrême concentration des pouvoirs au niveau du siège social de l'Université et plus précisément dans les mains de son président, Robert Després. Le refus de ces nouvelles structures était alors capital pour éviter une bureaucratisation de la gestion universitaire et une évacuation effective des professeurs des instances de l'université.

Une grève de 4 mois : octobre 76 - février 77

Pour y faire échec, le SPUQ a été contraint de s'engager dans une grève qui a duré quatre mois (123 jours), du 17 octobre 1976 au 17 février 1977, à notre connaissance la plus longue grève jamais menée par des professeurs d'université dans le monde occidental. Au terme de cette grève, les professeurs pouvaient dire du "coup de force de Robert Després" qu'il n'avait pas passé ! À l'Université Laval, le SPUL était au même moment engagé lui aussi dans une dure grève, qui a duré 100 jours, du début de septembre à la mi-décembre, pour obtenir la conclusion d'une première convention collective.

Au terme de sa longue bataille de 1976-1977, le SPUQ a remporté une importante victoire. Il a maintenu ses acquis sur la tâche, la représentation et les pouvoirs de la Commission des études et les pouvoirs des assemblées départementales, infligeant ainsi une défaite complète à la réforme Després. Il a obtenu un régime de congés sabbatiques garantissant à tout professeur un droit égal à un congé tous les sept ans. Il a obtenu enfin un gain majeur, soit une formule d'ouverture de postes de professeurs réguliers, destinée à réduire progressivement le pourcentage de cours donnés en appoint par des chargés de cours. Signalons que l'objectif de faire reposer sur un personnel régulier et stable la plus grande proportion des cours était un objectif que le syndicat défendait depuis la fondation de l'UQAM. Il en allait de la qualité de l'enseignement universitaire qui se nourrit de la recherche et vice versa. En 1971, le pourcentage des cours donnés en appoint était de 40 %. Il atteignait 55 % en 1976. Pourtant, malgré ce gain majeur, que nous avons perdu par la suite, nous n'avons pas réussi à réduire le pourcentage des cours donnés en appoint par des chargés de cours et ce pourcentage atteint aujourd'hui les 60 %.

En vertu des dispositions gagnées en 1977, le nombre de postes accumulés que l'UQAM était obligée d'ouvrir, mais qu'elle refusait d'ouvrir, s'élevait, cinq ans plus tard, en 1982, à 383 postes. Ayant recouru à l'arbitrage pour faire respecter sa convention collective, le SPUQ obtint une décision favorable du tribunal. Portée en appel par l'Université, cette décision a été

confirmée par le tribunal qui a donné raison au syndicat, ordonnant à l'UQAM d'ouvrir les 383 postes. Cependant, cette décision survenait dans la conjoncture des années 1982-1983 et des mesures draconiennes adoptées par le gouvernement qui ont entraîné des réductions et des blocages salariaux pour l'ensemble des salariés des secteurs public et parapublic et une désindexation partielle des régimes de retraite. Le SPUQ a donc dans ce contexte, à l'occasion de la négociation de sa cinquième convention collective (la quatrième avait été conclue en 1980), perdu cette clause d'ouverture de postes et a dû concéder les 383 postes. Les conventions collectives négociées par après, soit en 1986 et 1990, nous ont permis de préserver nos acquis et de les améliorer sur certains points, en particulier lors de la négociation de 1990. Cette convention, qui a été reconduite pour deux ans en 1993 et qui est toujours en vigueur au moment actuel, a permis en particulier d'introduire un article sur l'accès à l'égalité pour les femmes.

Réaliser la mission universitaire

Notre attachement à ces acquis peut apparaître aux yeux de certains comme une nostalgie du passé et une forme d'immobilisme ou de résistance à des changements qu'un contexte en évolution rendrait pourtant nécessaires. Mais, nous savons qu'une caractérisation dominante de ce contexte en évolution est celle de la crise des finances publiques et du définancement public de l'enseignement supérieur qu'elle a provoqué, de la perte d'autonomie des universités en matière d'enseignement et de recherche et des risques de déqualification de l'enseignement supérieur qui en découlent. Si nous avons préservé jusqu'à maintenant les acquis de notre convention collective, c'est que nous les jugions nécessaires à la réalisation de la mission universitaire. Il ne s'agit pas de dispositions circonstancielles dont le niveau dépendrait de la bonne ou de la mauvaise conjoncture économique, mais de conditions de la réalisation de cette mission. On ne peut, sans lui porter atteinte, laisser la seule contrainte de l'équilibre budgétaire décider de notre place dans l'orientation de l'enseignement, de la recherche et de la création.

Les liens nécessaires avec les autres syndicats

Tout au long de ses 25 années d'existence, le SPUQ a accordé une importance déterminante à ses relations avec les autres syndicats, à l'intérieur de l'UQAM, au sein du réseau de l'Université du Québec et avec les autres syndicats de professeurs d'université, au sein de la CSN et, plus récemment, au sein de la FQPPU.

À l'intérieur de l'UQAM, c'est d'abord avec le SEUQAM que le SPUQ a maintenu des liens étroits. En avril 1971, les employés de soutien déclenchaient la première des nombreuses grèves que l'UQAM allait connaître au cours de sa première décennie d'existence. Le SPUQ, dont l'existence officielle venait à peine d'être reconnue légalement, appuyait le SEUQAM en ne franchissant pas ses lignes de piquetage. Quelques mois plus tard, en octobre de la même année, c'était au tour du SPUQ de déclencher la grève. À leur tour, les employés de soutien respectaient les lignes de piquetage du SPUQ pendant sa grève de deux semaines et demie. Une fois le conflit réglé, le SPUQ exigeait que les employés de soutien reçoivent leur salaire intégral pour la durée de la grève et poursuivait sa grève d'une journée pour obliger l'Université à donner satisfaction aux employés de soutien. Le même scénario se répétait en 1976-1977 à l'occasion de la grève de quatre mois menée par le SPUQ.

Ces actions de solidarité entre les deux syndicats ne signifient pas, il va sans dire, qu'il n'y aurait jamais eu de frictions entre professeurs et employés de soutien. Les rapports ont souvent été tendus entre les uns et les autres, de nombreux employés de soutien pointant du doigt ce qu'ils identifient comme des privilèges du corps professoral au sein duquel ils croient souvent trouver des patrons plutôt que des collègues, et il faut reconnaître que l'attitude des professeurs prête parfois à cette vision des choses. De leur côté, les professeurs se sont souvent plaint de la qualité des services du personnel de soutien, dans les secrétariats des départements par exemple. Au-delà de ces rapports individuels, il faut reconnaître qu'entre les syndicats la constante a été de rechercher l'harmonie et le travail commun face à l'administration. Un exemple récent de cette attitude est l'appui du SPUQ à la revendication du SEUQAM d'obtenir une représentation avec droit de vote au Conseil d'administration de

l'UQAM. Appréciant cet appui du SPUQ, le SEUQAM a par contre regretté que le SPUQ n'aille pas jusqu'à appuyer sa demande de participation à la Commission des études en tant que membre à part entière.

Les rapports avec les associations étudiantes

Pour ce qui est des rapports avec les étudiants et leurs associations, rappelons d'abord l'appui du SPUQ aux revendications des étudiants et à leurs efforts pour se doter d'une association générale au début des années 1970. Le SPUQ a appuyé et soutenu financièrement le Comité d'organisation provisoire des étudiants (COPE) dans sa lutte sur le paiement des frais de scolarité à l'automne 1972 et à l'hiver 1973. Il a dans les années suivantes appuyé la création de l'Association générale des étudiants de l'UQAM (AGEUQAM) qui est née dans le cadre de la lutte contre la réforme Després au cours de l'année 1974-1975. Un comité tripartite (SPUQ-SEUQAM-AGEUQAM), qui se transforma plus tard en comité quadripartite après la création du Syndicat des chargés de cours (SCCUQ), se réunissait alors statutairement au moins une fois la semaine pour se concerter et organiser des actions communes. Ce comité a été très actif tout au cours de la longue grève de quatre mois en 1976-1977, grève qui a bénéficié d'un appui substantiel des autres syndicats et de l'association étudiante.

Il faut souligner tout particulièrement l'appui étudiant sur les lignes de piquetage pendant cette grève. Au cours des années suivantes, l'association étudiante est devenue un forum d'affrontements entre groupuscules politiques qui ont eu pour effet d'en éloigner la majorité des étudiants et d'ouvrir la voie à sa désintégration. De cette désintégration de l'association générale est née une multitude d'associations sectorielles, rendant beaucoup plus difficile la poursuite d'une concertation soutenue.

Les chargés de cours

Dès 1972, s'est développé à l'UQAM un mouvement de syndicalisation des chargés de cours. Le SPUQ, qui a appuyé ce mouvement dès le départ, favorisait cette syndicalisation dans le

cadre d'une section du SPUQ. L'équipe qui s'est emparée du projet au moment de la grève de 1976-1977 a plutôt opté pour la formation d'un syndicat indépendant. Déjà tendus au moment de cette formation, les rapports entre le SPUQ et le SCCUQ se sont considérablement détériorés, plus particulièrement au cours de la première grève que le SCCUQ a menée en 1979. Ces rapports se sont améliorés par la suite pour s'envenimer de nouveau en 1987 au cours de la deuxième grève du SCCUQ. Dans un climat beaucoup plus serein aujourd'hui subsistent néanmoins des germes de tension. Ceux-ci tiennent à des conceptions fondamentalement différentes, voire diamétralement opposées, de l'enseignement universitaire et de ses liens essentiels avec la recherche.

Le CLIUQ

Le SPUQ a joué un rôle d'initiative déterminant dans la formation, en 1973, du Comité de liaison intersyndical de l'Université du Québec (CLIUQ). Le CLIUQ est une instance de concertation qui réunit les syndicats de professeurs des diverses constituantes de l'Université du Québec. Il a joué un rôle décisif dans la lutte contre la réforme Després en 1974-1975. Inactif pendant quelque 15 années à partir du début des années 1980, il a été remis sur pied l'an dernier et se réunit désormais régulièrement.

À l'initiative du CLIUQ, un comité de coordination des négociations dans le secteur universitaire (CCNSU) a vu le jour en 1975, réunissant les syndicats de professeurs des constituantes de Montréal, Trois-Rivières et Rimouski, alors affiliés à la CSN, et les syndicats de professeurs de la constituante de Chicoutimi, de l'INRS et du Centre universitaire de l'Ouest québécois (CEUOQ), alors affiliés à la CEQ. Le CLIUQ a également joué un rôle important dans la formation du Comité intersyndical des régimes de retraite et d'assurances collectives (CIRRAC) à partir de la fin des années 1970. Le CIRRAC regroupe les 28 syndicats de professeurs et d'employés de soutien de toutes les constituantes du réseau de l'Université du Québec, qui négocient conjointement les régimes de retraite et d'assurances collectives de l'UQ. Ayant progressivement pris forme au cours de ces années, le CIRRAC a constitué en 1990 un cartel de négociation

constitué des présidents des syndicats membres et un comité de négociation de ce cartel.

La concertation intersyndicale s'est exercée au-delà du réseau de l'UQ par la formation, à la fin des années 1980, d'une table de concertation, l'Intersyndicale des professeur-e-s des universités québécoises (IPUQ), au sein de laquelle le SPUQ a joué un rôle actif.

L'affiliation à la CSN

Au sein de la CSN, le SPUQ a participé aux activités du Conseil de Montréal, de la Fédération nationale des enseignants et des enseignantes du Québec (FNEEQ), depuis sa fondation en 1970, puis de la Fédération des professionnelles et professionnels salariés et cadres du Québec (FPPSCQ) à partir de 1989. Ce passage de la FNEEQ à la FPPSCQ est l'un des palliatifs envisagés alors pour résoudre les tensions entre notre syndicat et celui des chargés de cours, lui aussi affilié à la FNEEQ, avec d'autres syndicats de chargés de cours. L'adhésion du SPUQ à la CSN a souvent été l'objet de débats dans nos rangs, des membres s'interrogeant sur la pertinence de cette affiliation. Ce questionnement est apparu d'autant plus fondé que depuis 1992, une fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, la FQPPU, existe, à la fondation de laquelle le SPUQ a activement participé ; son président actuel est d'ailleurs un ancien président du SPUQ. Cette fédération regroupe tous les syndicats et associations accrédités de professeurs d'université au Québec. Le SPUQ y adhère naturellement, pour se concerter avec les autres syndicats de professeurs d'université et construire cette fédération qui est un développement positif essentiel de l'organisation des professeurs d'université. Mais le SPUQ estime tout aussi essentiel de maintenir son adhésion à la CSN, même s'il est désormais le seul syndicat de professeurs d'université dans cette situation. Ce lien avec les autres salariés est pour lui une composante déterminante de son action syndicale. Il a mené dans ses rangs un débat clé à cet égard au cours de l'année 1994-1995.

APRUQAM

En 1992, le SPUQ a favorisé la fondation d'une Association des professeures et professeurs retraités de l'UQAM, l'APRUQAM.

Les écrits du SPUQ

Il serait incomplet de revoir les faits saillants des 25 années d'existence du SPUQ si on ne mentionnait les nombreux écrits produits au cours des années. Outre ses documents et rapports internes et les procès verbaux de ses diverses instances (Comité et Conseil exécutifs, Conseil syndical et Assemblée générale) qui sont conservés au service des archives de l'UQAM, le SPUQ a maintenu tout au long de son existence un organe d'information, qui a pris diverses formes au cours de ces 25 années. Il a d'abord publié un journal de format tabloïd, le *SPUQ-Information*, sur une base régulière de 1970 à 1978. Puis, de 1978 à 1990, il a diffusé 145 numéros du feuillet d'information *Spuq-Info-Bulletin*. À partir de 1990 jusqu'à aujourd'hui, ce feuillet a été remplacé par un bulletin, le *SPUQ-Info*. Le 30^e numéro de cette nouvelle série, qui porte le numéro 175 dans la suite des 145 numéros du *Spuq-Info-Bulletin* publiés de 1978 à 1990, est un numéro spécial publié à l'occasion du 25^e anniversaire du syndicat.

Il faut aussi mentionner divers ouvrages publiés par le SPUQ : le recueil intitulé *Syndicalisme et pouvoir à l'université* publié en 1975, les actes du colloque sur "l'UQAM des années 80", publiés en 1980, les huit numéros de la revue *Études et documents* publiés de 1980 à 1987, et les cinq numéros de la revue *Analyses et discussions* publiés de 1990 à 1996¹. À cela s'ajoute l'organisation de nombreux colloques qui ont permis de débattre diverses questions comme la syndicalisation des professeurs d'université en 1973, la liberté académique et l'autonomie universitaire en 1974, les conditions de

¹ À cet ensemble, il faut ajouter le livre *Le syndicalisme universitaire et l'État*, publié sous la direction de André Vidricaire, par un collectif de professeurs du SPUQ à l'occasion de la grève de 1976-1977 (Hurtubise HMH, 1977).

l'enseignement universitaire à l'aube des années 1980, la création artistique et littéraire en 1984, etc.

Le SPUQ, seul ou avec d'autres syndicats, en particulier au sein de l'IPUQ dans les années 1980, a également soumis de nombreux mémoires à diverses instances gouvernementales, sur le financement des universités, les frais de scolarité, l'avenir de l'enseignement et de la recherche universitaires, la situation des femmes à l'université, etc. Il a, pour ne mentionner que la plus récente de ces interventions, déposé en juin 1995 un mémoire à la Commission des États généraux sur l'éducation.

Le SPUQ et ses membres

L'histoire du SPUQ, c'est avant tout l'histoire de ses membres et de l'implication d'un nombre impressionnant d'entre eux au cours de ces 25 années dans ses instances et comités. C'est pourquoi le syndicat a voulu leur rendre hommage en érigeant un mur de verre gravé des noms de tous les professeurs et de toutes les professeures qui ont œuvré à l'UQAM depuis ses débuts. Le mur est installé sur la Grande Place du pavillon Judith-Jasmin à proximité du passage sous-terrain qui relie les pavillons Hubert-Aquin et Judith-Jasmin et le pavillon des Sciences de la gestion. L'histoire du SPUQ, c'est l'histoire de son fonctionnement démocratique, qui a permis que toutes les questions puissent y être librement discutées, que se confrontent les opinions dans des débats dont l'acuité a parfois atteint des sommets. Il faut rappeler à cet égard cette étape singulière de notre histoire qui a été marquée, en 1979, à l'occasion d'une grève du Syndicat des chargés de cours, par un fort clivage en nos rangs qui a mené pour la première et la seule fois de notre histoire jusqu'ici à la constitution de deux équipes complètes convoitant la direction du syndicat. L'issue de cette confrontation a été la défaite de l'équipe incarnant la continuité militante du syndicat et la victoire d'une équipe plus modérée et conservatrice, qui a dirigé le syndicat pendant sept années. Divers éléments au sein du corps professoral, qui appuyaient l'équipe victorieuse, auraient souhaité davantage qu'un simple virage vers la modération, remettant en question l'existence même du syndicat, à tout le moins son affiliation à la CSN. Vue comme affairiste par de nombreux représentants de l'aile militante du

syndicat, l'équipe portée à la direction en 1979 doit à tout le moins être créditée d'avoir défendu l'existence du syndicat et son affiliation à la CSN.

La relève

Le défi majeur que le syndicat a à relever aujourd'hui est celui de la relève. D'une part, le renouvellement du corps professoral se trouve compromis par les compressions budgétaires et le définancement public de l'enseignement supérieur. D'autre part, la pression qui s'exerce sur les jeunes professeurs est telle dans la course aux subventions et aux publications qu'elle décourage et dévalorise toute activité autre que la recherche et la publication, y compris l'enseignement, *a fortiori* l'activité syndicale. L'âge moyen des onze membres du Conseil exécutif actuel est plus proche de la soixantaine que de la cinquantaine et chaque nouvelle recherche de jeunes candidats et candidates à la succession se révèle infructueuse. Il faudra que cette difficulté soit surmontée, faute de quoi les acquis de ces 25 années seront compromis, et avec eux les conditions essentielles de l'exercice de notre métier, qui est la production et la diffusion du savoir et dont l'importance est déterminante pour la société.

La Réforme Després, histoire et actualité d'une lutte

par Michel van Schendel
professeur au Département d'études littéraires

Dans les milieux conservateurs de la politique et dans les hautes administrations, les mauvais coups se font l'été, saison des départs en vacances. Le 26 juin 1974, le comptable Robert Després, président de l'Université du Québec nommé à ce poste par le ministère de l'Éducation l'année précédente, faisait adopter par l'Assemblée des gouverneurs une série de résolutions sur "l'organisation et le fonctionnement de l'Université du Québec" et sur de nouvelles "politiques générales". Un texte syndical d'analyse, rédigé d'urgence par trois membres du SPUQ à la demande du Comité de liaison intersyndical de l'Université du Québec (CLIUQ), rappelle en août suivant les conditions de secret absolu dans lesquelles le président avait entouré son coup de force :

L'opération avait été préparée en cachette. Les services de la présidence n'avaient pas consulté les intéressés. Les documents n'avaient même pas été communiqués aux membres de l'Assemblée des gouverneurs avant la séance où ils devaient en décider. Surtout, la présidence n'avait pas informé les professeurs et le personnel de soutien, contrairement à ce qui s'était passé, en 1971, pour l'adoption des fameux règlements 19. Le président Després a placé l'ensemble des syndiqués devant le fait accompli¹.

¹ CLIUQ, *Un coup de force à l'Université du Québec*, rédigé par L. GILL, J. PELTIER et M. VAN SCHENDEL, 14 août 1974, p. 1. Ce texte est reproduit en annexe dans la section *Documents* du présent volume.

Un coup de force : l'expression demeure justifiée. Les professeurs en poste à l'époque se souviennent. Les collègues engagés depuis en ont sans doute entendu parler. Les uns et les autres auront intérêt à lire ou relire le document syndical que je viens de citer ; *Analyses et discussions* le reproduit en annexe. Un même fil rouge relie la période que nous traversons aujourd'hui aux enjeux et aux luttes qui, près de trois années durant, ont taillé, retaillé, molesté, réesquissé la figure et la place de l'université, celles qu'elle aurait pu conquérir comme celles qu'elle a risqué de prendre et dont la menace nous enserre d'une manière plus précise encore.

Résumons. Les résolutions du 26 juin 1974 sur "l'organisation et le fonctionnement de l'université" concentrent tous les pouvoirs entre les mains du président. Il gouvernera à l'aide de 31 "politiques générales" et de 68 "politiques opérationnelles" d'exécution. Leur plan est déjà tracé, selon le sens que leur prédicte ce vocabulaire technocratique. Elles "*tiendront lieu de règlements* ¹". La Loi 88 qui avait fondé l'Université du Québec en 1968 dotait celle-ci d'une assemblée délibérative, l'Assemblée des gouverneurs, appelée à légiférer par voie de "règlements généraux". Le président Després leur préfère un expédient extralégal. De même, il dissout les 39 comités de travail de l'Assemblée, leur substitue un "Comité du président", ainsi qu'une "Commission de l'enseignement et de la recherche" qui doit occuper la totalité des champs dévolus au Conseil des études. Celui-ci subsiste, car on ne peut abroger la loi qui en prévoit l'existence et lui accorde un pouvoir de sanction, mais le nouveau maître des lieux condamne le Conseil à la seule apparence ; il se réserve le droit de ne pas proposer ses recommandations à l'Assemblée. Dans la foulée, il crée d'autres organes, la Commission des communications, la Commission administrative, la Commission de la communication publique, et ranime une Commission de la planification dont il accroît le rôle et qu'il entend présider lui-même. Elle déterminera, notamment, les "*secteurs d'enseignement [à] développer, limiter, réorienter, éliminer* ²", quelles que puissent être les objections du Conseil des études, voire de la nouvelle Commission de l'enseignement et de la recherche qui ne sera dirigée que par un vice-président.

¹ UNIVERSITÉ DU QUÉBEC, Assemblée des gouverneurs, *Annexe à la résolution A-61-1209*, 26 juin 1974, p. 3.

² Même source, p. 6.

Quant aux commissions locales des études, où il advient souvent que des professeurs élus aient la majorité, elles passeront sous le même rouleau compresseur, la "réforme" s'appliquant aussi, et de façon similaire, aux constituantes désormais reléguées au rang de simples "unités" administratives. Seuls les recteurs voient leur statut rehaussé, mais ils assumeront leur charge sous le contrôle minutieux du président. Des *factotums* galonnés, voilà ce qu'ils sont sommés de devenir. Maurice Brossard, recteur de l'UQAM à l'époque, aura bientôt la sotte fatuité d'en tirer orgueil avant de tomber avec Després dans la trappe que la grande grève de 1976-1977 ouvrira sous leurs pieds.

C'est en effet sur le terrain syndical que les projets présidentiels portaient leur attaque, et c'est là qu'ils seraient mis à mal. Je ne dirais pas aujourd'hui qu'ils visaient en ordre principal l'affaiblissement ou la dislocation du syndicalisme universitaire, de celui que nous avons commencé à construire et à imposer aux administrations, à l'affairisme de leur État tutélaire. Mais n'oublions pas que le haut fonctionnaire Robert Després, ancien directeur de la Régie d'assurance-maladie, concevait l'université comme une "entreprise" à succursales multiples¹. Il déclarait cette croyance avec une sorte d'ingénuité ; pour lui cela allait de soi, il ne comprenait pas autre chose. Une entreprise, une logique d'entreprise où importe peu le caractère public ou privé de l'établissement, des destinations et du service, les normes sont celles de l'efficacité patronale engagée sur l'expérience des hiérarchies, elle-même coulée dans les modèles de la rentabilité de marché. Il fallait "produire" selon ces normes-là, des diplômes et des recherches utilisables à discrétion, pourvu qu'on fît le mieux au jugement des "décideurs".

Et si l'on devait supprimer ou amoindrir tout ou partie d'un secteur parce que ses "produits" ne répondaient pas à une "demande solvable", quelle que fût l'importance de ses apports au savoir, au savoir-faire et au savoir-penser, le patron d'entreprise procéderait avec ordre à une "rationalisation". Après un simulacre de "concertation" dont les formalités lui font une religion, il trancherait dans le vif, il "dégraisserait". Tant pis pour les professeurs, les étudiants, les personnels concernés. Droits et

¹ Même source, p. 3.

acquis ne font pas le poids devant un certain type de “raison” dont le gestionnaire a l’apanage.

Le gestionnaire : tout gestionnaire ayant le profil correspondant aux usages d’entreprise ou aux normes étatiques assimilées, le recteur d’une constituante autant que le président d’un réseau universitaire. Après tout, le premier recteur de l’UQAM, Léo Dorais, dès 1969-1970, avait opiné haut et fort qu’un professeur d’université ne devait être engagé que pour cinq ans non renouvelables, avait déjà imaginé l’encouragement aux méthodes d’enseignement par vidéocassette comme outil judicieux d’une compression souhaitable de l’effectif professoral, avait presque devancé les demandes du ministère en sacquant treize collègues du Département de philosophie. Il estimait cela conforme à la “modernité”. La Réforme Després avait des antécédents, et sa logique une histoire dont l’UQAM portait l’accent. Le SPUQ s’était formé en 1970-1971 contre la répétition et l’aggravation. Nous allions nous dresser contre la nouvelle “réforme”, non pas pour défendre l’autonomisme formel de la constituante locale, mais pour la sauvegarde et l’amélioration du droit à la fois intellectuel, moral et salarial à l’autonomie — la seule pensable — de l’enseignement et de la recherche, donc contre un rentabilisme qui, depuis le début, autant à l’UQAM qu’à la direction du réseau, n’avait cessé de menacer ce droit, de rogner cette autonomie.

Robert Després et sa hiérarchie de commandement, disais-je, n’étaient pas motivés par un antisyndicalisme de principe. Ils étaient là simplement pour apurer les comptes, et on lui avait assigné la tâche d’édicter ses propres règles de comptabilité, de “clarification ” estimait-il. Elles ne cadraient pas avec les nôtres, qui n’étaient d’ailleurs pas de cet ordre. En ce sens, nous devenions un obstacle. Les mêmes objectifs d’entreprise qui l’amenaient au “*retrait effectif des pouvoirs du Conseil des études et des commissions des études [au titre] de la planification et de l’évaluation de l’enseignement*”¹ le conduisaient à définir unilatéralement le champ et les objets des négociations collectives.

¹ CLIUQ, *texte cité*, p. 9.

À cet égard, le président inspirait le sens et les termes d'une "politique générale" et de sept "politiques opérationnelles". La Politique générale 22 lui donnait pouvoir d'*"établir les mécanismes afférents à la négociation des conventions collectives et assurer l'application de ces conventions et leur interprétation"*¹. L'objectif était clair, et à titre de représentant du SPUQ auprès du CLIUQ, je n'eus pas grand mal à en convaincre les représentants des autres syndicats et associations regroupés dans ce comité de liaison. Le texte du CLIUQ l'établit sans ambiguïté :

*Le président se donne un pouvoir quasi judiciaire d'interprétation. Il sera à la fois juge et partie et, en cette double fonction, voudra nous imposer sa propre version des conventions collectives, celle-là même qu'il n'aurait pas réussi à faire passer dans les textes négociés avec les syndicats*².

Certes, le siège social du réseau s'empressa de démentir. Le 2 octobre 1974, le CLIUQ me mandatait pour présenter devant l'Assemblée des gouverneurs un bref texte syndical que j'avais rédigé, si je ne me trompe, avec Benoît Beaucage, de l'Association des professeurs de l'Université du Québec à Rimouski (laquelle votera, quelques mois plus tard, sa transformation en un syndicat CSN). Nous y dénoncions *"l'ingérence inacceptable dans la liberté académique"*, protestions contre le *"contrôle plus ou moins direct des gouvernements, des entreprises industrielles et des corporations professionnelles"*, refusions *"de considérer que le cadre des négociations [des] conditions de travail soit tout entier défini et circonscrit par le seul président de l'U. du Q., que celui-ci puisse aussi s'imposer au delà et par-dessus les conventions collectives existantes"*, exigeons *"l'abrogation des résolutions portant sur l'organisation et le fonctionnement de l'Université"*³. Le secrétaire général de l'Université, François Lorient, m'envoyait le lendemain une résolution de l'Assemblée des gouverneurs qui prétendait *"réaffirmer"* que les "politiques opérationnelles" ne

¹ U. du Q., "Politique générale 22", *texte cité*.

² CLIUQ, *texte cité*, p. 11.

³ CLIUQ, *Projet de texte devant l'Assemblée des gouverneurs*, 2 octobre 1974, p. 1.

modifieraient ni n'altéreraient les conventions en vigueur ¹. Nous constatons le contraire. Le 9 octobre, au cours d'une assemblée générale spéciale de notre syndicat, convoquée notamment pour le vote d'une journée de débrayage, le refus de toute consultation (sur la "Réforme") émanant de l'administration et l'organisation de notre propre consultation, l'un des attendus de la proposition principale qui allait être adoptée à la majorité, enregistrait le fait que *"les nouvelles "politiques opérationnelles" projetées contredisent notre convention collective en chacun de ses articles"* ². Chacun connaissait sa convention collective ; personne n'avait demandé de modifier l'attendu ; il avait la force d'une évidence.

Després devait revoir sa copie. Mais les textes refondus qu'il fit adopter à l'automne et au début de l'hiver suivant aggravaient les choses, malgré certaines améliorations de détail. Ce qu'il effaçait au chapitre des relations de travail proprement dites, il le précisait et l'empirait à celui de l'enseignement et de la recherche. La nouvelle politique ER-5 transformait ainsi, par la bande, le directeur de département en agent de l'administration. Contre l'article 1.16 ancien et toujours actuel de notre convention collective, l'article 2.9.7 de cette "politique" confiait au conseil d'administration de chaque constituante le soin de déterminer *"les fonctions et responsabilités des directeurs de département ainsi que leur mode de nomination et la durée de leur mandat"*. De même, le directeur de département était dit *"responsable de la répartition entre les professeurs [...] des tâches confiées au département par l'université [...] après consultation de chaque intéressé"*. Il n'était plus tenu qu'à un *"dépôt"* de son rapport à l'assemblée, mais il devait le transmettre à l'administration ; cela seul comptait. La tactique du fait accompli par grignotage n'avait pas de limites. La même politique ER-5 définissait les rôles et fonctions en matière d'enseignement des centres de recherche, instituts de recherche et écoles supérieures. Les centres de recherche, quant à eux, pouvaient désormais remplacer les départements, au moins en ce qui touche à l'enseignement des deuxième et troisième cycles. *"Or"*, note un document du SPUQ,

¹ U. du Q., *Extrait du procès-verbal de la soixante-deuxième réunion de l'Assemblée des gouverneurs tenue à S^{te}-Foy, au siège social le 2 octobre 1974*.

² SPUQ, *"Première proposition de l'exécutif", Résolutions adoptées à l'occasion de l'Assemblée générale spéciale du 9 octobre concernant l'affaire Després*, octobre 1974.

non daté mais certainement écrit, d'après le contexte, entre le 20 et le 26 février 1975, *“les centres de recherche n'obéissent pas aux règles d'engagement, de renouvellement et d'évaluation des professeurs qui nous régissent. Le CA est dans ce cas seul responsable des modalités de nomination des membres réguliers d'un centre de recherche”*¹. Manœuvres et détours avaient une fonction précise : *“Les nouvelles politiques opérationnelles cherchent à éviter un affrontement direct avec notre convention collective actuelle, mais [...] elles mettent en place des structures qui peu à peu nous enlèveront tout pouvoir réel”*².

Pourquoi un tel acharnement ? D'abord, il apparaissait que la Réforme Després répondait aux désirs du gouvernement et aux vœux des groupes de pression. Notamment à ceux de la grande industrie et des corporations professionnelles qui avaient déjà obtenu, l'une, la formation d'un Institut de technologie supérieure soustrait à la compétence et aux programmes de l'UQAM, les autres, la mise sous tutelle à leur profit du programme de sciences juridiques. Ensuite, et cela ne laissait pas d'inquiéter un regard rétrospectif, le coup de force jetait une lumière crue sur la politique antérieure et immédiate du ministère de l'Éducation, peut-être même sur les desseins réels qui avaient motivé la création de l'Université du Québec. Du moins sur certains de ces desseins. Le climat contestataire de l'année 1968 avait sans doute résolu le gouvernement d'Union nationale de Daniel Johnson et celui de son successeur Jean-Marc Bertrand à hâter l'avènement de l'Université du Québec, aussi à présenter le projet sous des couleurs séduisantes. On s'était donc complu à parler d'une *“université populaire”* de droit public. Et il est probable que ce discours, outre qu'il éveillait la sympathie du milieu étudiant, ait conforté les intentions de plusieurs concepteurs de l'idée initiale. Ils avaient voulu une plus grande accessibilité aux études supérieures, l'ouverture aux classes populaires, un droit de regard des étudiants sur les programmes de premier cycle (la notion architecturale de *module* correspondait à ce que souhaitait Fernand Dumont, l'un des plus anciens artisans du projet, dans le prolongement d'une expérience nouvelle alors tentée par l'Université Laval, son université). Et les progrès relatifs du mouvement ouvrier, porteur d'une démocratisation de la culture,

¹ SPUQ, *Després ne veut pas céder*, février 1975, p. 2. Les citations apparues depuis la dernière note de renvoi sont tirées de ce texte.

² Ibidem.

poussaient dans le même sens, bien qu'à la FTQ ou ailleurs on ne s'avisât pas toujours du tracé des enjeux. Mais des groupes d'intérêts avaient également leurs avocats et continuaient d'exercer de fortes pressions. Les compagnies d'assurance, la banque, les fonds de gestion, la Power Corporation de Paul Desmarais, telle ou telle filiale influente de multinationale, l'Hydro-Québec n'avaient pas une vue déterminée et concertée des infléchissements à apporter à l'enseignement supérieur. Leurs chambres de commerce et d'industrie n'en désiraient pas moins que l'accent fût mis sur une liaison étroite, voire organique, avec les besoins marchands et les programmes de "recherche et développement" (R&D) des grandes entreprises. Voilà pourquoi, d'ailleurs, le contenu des enseignements de technologie supérieure échappera en 1973 au contrôle disciplinaire des professeurs de l'UQAM. Voilà aussi pourquoi, en vue d'un encadrement ordonné des petites et moyennes entreprises, une part privilégiée allait être accordée aux techniques (dites "sciences") de la gestion dont certains titulaires seront plusieurs fois tentés de se rassembler, eux aussi, en une école ou un institut séparé. On conçoit dès lors que, depuis les premières étapes de l'invention du système UQ, des avis insistants mais plus ou moins discrets aient pu s'exprimer en faveur d'une concertation structurelle — la seule en vérité qui eût lieu de peser sur les décisions — entre les milieux d'affaires et les directions universitaires. On imagine aisément l'argumentaire de ces avis et conseils :

Une université de droit public ? Soit. Allons-y même pour une "université populaire", si l'effet d'image attendu est positif. Mais il faut veiller à un agencement des programmes en fonction d'une ouverture sur le marché disponible, par conséquent à un ordonnancement strict des règles de conduite et des procédures d'exécution, selon des modèles comparables aux schémas opérationnels de la grande entreprise. Nous pourrions ainsi atteindre, sur une échelle de masse, des résultats plus probants que ceux qu'engagent, à une échelle moindre, nos bonnes relations avec les universités existantes. Une meilleure sélection, compartimentation et diversification des secteurs d'études, une spécialisation "à la carte" des programmes et des établissements autorisent cet espoir.

L'Université du Québec et en particulier l'UQAM, son maillon stratégique en milieu urbain étendu, étaient en somme le produit d'une contradiction. Ce que gens d'affaires et technocrates ou gestionnaires concédaient à l'image mobilisait en revanche des forces vives, seulement émergentes à ce moment-là, parmi nombre d'étudiants, de professeurs, de personnels, de salariés soucieux d'inventer les formes d'une véritable démocratie à l'université, lieu jusqu'alors laissé en déshérence à tel égard. Ceux-là, une simple image ne réussirait pas à les satisfaire. On leur parlait de "*participation*". D'accord, disaient-ils, mais ce sera une participation critique et conditionnée au droit que nous avons de dessiner les axes d'un enseignement sur lequel nous avons seuls compétence. Pour les administrateurs, la contrainte était périlleuse, difficile à "gérer" comme ils disent ("gérer", "réformer", "libéraliser", "concertation", toute cette pléthore verbeuse que les nouveaux protocoles de la régie inspirent à des actions de sens contraire ; une malice opportune en proposerait volontiers l'analyse ¹). Il y avait là une raison supplémentaire de redresser les méthodes de gouvernement. Il fallait un homme d'ordre, élevé dans le sérail. Robert Després faisait l'affaire. Un homme de "*clarification*", en effet.

La tendance au genre d'opération qu'il allait diriger n'était pas exclusive au Québec. Elle marquait l'action des gouvernements et ministères de l'Éducation de presque tous les pays développés d'Occident. Ceux et celles qui ont œuvré durant cette période se souviennent peut-être qu'en France, par exemple, Alice Saulnier-Seité, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche dans le gouvernement de Raymond Barre, ordonnait en 1976 une "réforme" similaire, mais à hauteur de l'ensemble des universités et avec des moyens étatiques d'intervention d'une autre ampleur. Elle allait se heurter à l'opposition catégorique du monde étudiant et d'une bonne partie du corps professoral, descendus côte à côte dans la rue pour des motifs apparentés aux nôtres. Elle connaîtrait elle aussi l'échec. Échec ponctuel, en quelque sorte, comme celui de Després au lendemain de la grève de 1976-1977. Démission ou non-renouvellement de mandat, de part et d'autre. Mais on ne renonçait pas à l'expérience, on la

¹ Je recommanderais, par exemple, un article du journaliste français Claude Julien sur le sujet dans la livraison du *Monde diplomatique*, Paris, janvier 1996.

mettait seulement sur la glace, elle pourrait servir sous d'autres auspices, on ne renonçait pas à l'objectif.

Després avait montré la voie. Les différents ministères étrangers concernés ignoraient probablement qu'il l'avait montrée. Savaient-ils même qu'il existait ? Une conjoncture québécoise lui conférait l'étrange mérite qu'il y a à créer un précédent. Elle délimite les conditions et les moyens du coup de force.

Le gouvernement Bourassa tentait — déjà — de resserrer ses budgets, de comprimer les dépenses publiques. Il y allait de sa cote de crédit auprès des établissements financiers sur le marché nord-américain des capitaux de prêt. Le ministère de l'Éducation, gros attributaire de crédits budgétaires, était appelé à faire sa part. Il annonçait en 1973 son intention d'adopter une nouvelle méthode de financement proche du "RCB" ("rationalisation et choix budgétaires") alors imposé aux différents ministères. Elle était destinée à remplacer dès 1975-1976 la méthode dite "historique" d'allocation de subventions aux universités. L'ancienne manière consistait à répartir les fonds sur la base des sommes distribuées l'année précédente à chacune d'elles augmentées d'un coefficient variable, la hausse généralement faible ne procédant pas de critères uniformes. Avec le RCB, le ministère prétendait à présent dégager le coût unitaire minimal de chaque activité d'enseignement et de recherche et le retenir comme base universelle de financement. Nos administrateurs assuraient que la nouvelle méthode avantagerait l'UQAM et le réseau public. En réalité, les réserves accumulées par d'autres universités, principalement McGill, accrues par l'arbitraire des répartitions précédentes, fourniraient à celles-ci la masse suffisante pour atteindre des coûts voisins du coût minimal moyen, ce qui était hors de la portée d'établissements jeunes et dépourvus de fonds propres. On allait de surcroît constater que l'opération RCB avait pour but ultime de contrôler, réduire ou réorienter unilatéralement les axes du développement universitaire, de les soumettre à une idéologie productiviste.

Peu après sa nomination à la tête de l'Université du Québec, dans une lettre dont le service des archives de l'UQAM a gardé copie, Robert Després lui-même se plaint auprès du ministre François Cloutier des dures contraintes auxquelles la nouvelle

“rationalisation” soumet les administrations concernées, en particulier celle qu’il préside. Il lui faudra, laisse-t-il entendre, recourir à la manière forte.

Le ministère passe aux actes. En mai 1974, il lance la deuxième phase de l’opération RCB. Elle vise les méthodes pédagogiques. Il s’agit d’une enquête par questionnaire codé qui doit permettre de déterminer tous les éléments de “programmation” (méthodes utilisées pour chaque type de cours, nombre et définition des cours, “ressources humaines” impliquées, nombre d’étudiants par activité) requis pour une évaluation ultérieure des coûts minimaux. Le ministère charge les administrations universitaires de remplir et faire remplir par les départements, secteurs et facultés le questionnaire. Quelques semaines plus tard, le 28 juin, deux jours après le vote clandestin de la Réforme Després, il donne instruction aux administrations de choisir un pourcentage variable de professeurs (15 % à l’UQAM) auxquels il sera demandé de répondre individuellement au même questionnaire, ou *presque* au même. Le but était double : d’une part, vérifier et pondérer les réponses au premier formulaire collectif, d’autre part recueillir de nouvelles informations, les formulaires/cours individualisés priant d’indiquer en outre le nombre d’étudiants inscrits à chaque cours, donnée sans laquelle il aurait été impossible d’évaluer le coût minimal des activités pédagogiques. La deuxième manœuvre était habile, de nature à décourager la riposte :

il est bien plus difficile, pour un syndicat, de rejoindre les professeurs individuellement et de dresser une liste nominative de ceux qui sont touchés par l’enquête, que de s’adresser au collectif des professeurs réunis en assemblées départementales, en conseil syndical et en assemblée générale ¹.

Le ministère tenait coûte que coûte à la réussite, il y allait de l’ensemble de sa politique.

Telle se présentait donc la situation. Nous avons simultanément à allumer des contre-feux devant les nouvelles “rationalisations” ministérielles et à empêcher l’entrée en vigueur

¹ SPUQ, M. VAN SCHENDEL, président, *Lettre à tous les salariés*, 14 août 1974, p. 2.

de la Réforme Després imposée aux mêmes dates. Ces deux offensives, en réalité, n'en formaient qu'une. Mais la traduction présidentielle de la politique gouvernementale offrait davantage de prise à notre action, malgré le succès de nos premières initiatives contre le RCB et l'opération "Méthodes pédagogiques". À l'appel de l'exécutif du SPUQ, puis du Conseil syndical, plus du tiers des départements avaient déjà, au printemps 1974, laissé mourir le questionnaire. Une lettre "*à tous les salariés*" puis la visite de tous les départements perturbèrent également, à la rentrée 1974-1975, l'envoi des réponses individuelles ¹. En décembre, enfin, nous menions notre propre enquête sur les compressions budgétaires par poste et par tâche, réunissions efficacement les données utiles à la contre-attaque. Le grain de sable jeté dans les rouages avait commencé à enrayer la machine. Atout précieux dans la bataille contre la Réforme Després.

Ce que nous avons appris au début d'août, à la faveur d'une fuite intelligemment exploitée par notre ami Jacques Peltier, alors trésorier de l'exécutif que je présidais, allait devenir une arme redoutable contre les projets de mise au pas. En quelques semaines, toutes les forces dont nous disposions, toutes les alliances nécessaires, tous les fronts communs inter et para-syndicaux furent éveillés, mobilisés, aguerris. *Le coup de force ne passera pas*, le mot d'ordre de notre longue grève victorieuse du 18 octobre 1976 au 17 février 1977 s'est forgé à ce moment-là, dans le courant du mois d'août 1974. Nous convoquons aussitôt nos instances, le Conseil syndical immédiatement, une assemblée générale spéciale avant la fin du mois, demandons une réunion d'urgence du CLIUQ qui dresse un premier plan de combat à l'échelle du réseau, renforçons les relations déjà étroites avec le SEUQAM que la "réforme" lèse aussi, en septembre sensibilisons les étudiants et formons avec eux un COPE (Comité professeurs-étudiants), organisons une tournée systématique des assemblées départementales, — toutes, sauf une, souscrivent au texte de la résolution syndicale qui exige l'abrogation de la "réforme", — tenons avec les étudiants et les personnels de soutien de grandes assemblées dans chacun des six pavillons de l'époque. J'ai conservé ou pu retrouver tous les registres, tous les procès-verbaux de ces extraordinaires réunions délibératives. Ce

¹ Ibidem.

fut partout une montée en puissance. Le 9 octobre, une première “*journée de débrayage sous forme de journée d'études*”¹ paralysait les trois-quarts des activités. Dernier jalon : le 26 février au petit matin, trois autobus nolisés par nos soins et remplis à ras bord emmenaient professeurs et étudiants jusqu'au siège social de l'Université du Québec où nous rejoignaient des professeurs de cégeps et de collèges privés de Québec, et même des professeurs de l'Université Laval venus tenir avec nous le piquet de solidarité. Les gouverneurs enregistrèrent les derniers propos de mise en garde que j'avais reçu mandat de leur tenir. Quand j'en rendis compte à la troupe compacte des protestataires, Jean-Marc Piotte lança : “*Rendez-vous l'année prochaine !*” Il avait raison. Le siège social attendit avec vigilance l'ouverture des négociations collectives en 1976. Au terme d'une grève à la fois éprouvante, intelligente et exaltante, la stratégie mise en œuvre reléguait au placard la Réforme Després, ses hommes et ses commis.

Victoire ? Oui, sur cette “réforme”-là. Et sous cette forme-là. Després avait commis l'erreur d'attaquer nos droits de front, nos acquis fondamentaux, sur un terrain et dans des conditions où nous avions fait la preuve d'une force réelle. De front : même les biais administratifs qu'il croyait prendre et leur clandestinité initiale avaient le caractère classique d'une offensive impossible à déguiser. Il aurait dû ne pas ignorer la capacité que nous avions atteinte de mobiliser, de rassembler, d'organiser. Depuis le début de l'UQAM, d'abord sur le tas dans nos premiers démêlés avec une administration locale encore balbutiante, puis avec les coups de semonce à la fois efficaces et maladroits du recteur Dorais, le licenciement brutal de quelque deux dizaines de collègues, la fermeture hâtive de plusieurs secteurs, la syndicalisation, la lutte pour la reconnaissance et l'accréditation, à l'échelle du réseau ensuite les fameux Règlements 19 qui esquaissaient déjà un remodelage autoritaire de la vie universitaire, nous avions appris à unir nos efforts, à penser et agir en stratégies, à promouvoir et développer des alliances larges, les unes stables, les autres ponctuelles, à les relier les unes aux autres, à soutenir une grève des employés de soutien, à gagner celle qui nous était imposée à

¹ SPUQ, *Texte cité*, p. 1.

l'automne 1971, à nous battre avec les étudiants pour leurs droits élémentaires, à inciter (dès 1971) les chargés de cours à se défendre dans une perspective que nous espérions celle de la solidarité et de la lutte contre la précarité. Sur ces terrains-là, nous étions imbattables. Et voilà que Després, à un moment où nous risquions de nous endormir ou de ronronner, nous offrait l'occasion de resserrer les rangs et d'étendre nos liens avec les salariés des autres universités du réseau, notamment en participant très activement à la syndicalisation des collègues de Rimouski et de Trois-Rivières. Était-il enfin en mesure de se rendre compte à temps que l'action qu'il menait sous l'impulsion du gouvernement et des entreprises aurait, pour l'immédiat, l'effet inverse du résultat attendu et que, par exemple, notre influence — non pas celle de l'UQAM, mais celle du SPUQ — allait croître dans l'ensemble du milieu universitaire québécois ?

Les méthodes du coup de force façon Després appartiennent au passé. Elles avaient le défaut d'être trop visibles et trop centralisatrices. En quoi elles prêtaient le flanc à la contre-attaque, car les subordonnés insoumis avaient une longue expérience et une connaissance précise de ce genre d'arbitraire. Ils avaient le nombre pour eux, et s'ils avaient l'intelligence nécessaire et l'aptitude à trouver les moyens de leur force, il était prévisible — je raisonne à froid aujourd'hui — qu'ils gagnent. Mais le grand *entrepreneurship* capitaliste actuel d'État ou surtout privé a beaucoup appris. La finesse de ses techniques a plus de perversité. En décentralisant, en morcelant, en paraissant ne rien dicter hormis les saintes "lois du marché" de la recherche, il devient plus invasif ; et il n'y a que le semblant d'un paradoxe à ce qu'il réussisse à homogénéiser davantage. Il répand l'angoisse et le soupçon, jamais la clarté : arme formidable de déstabilisation et de conformisation. Dans le secteur universitaire comme dans les autres champs sociaux, par imposition d'un "*coût minimal* " (oh ! RCB de 1973 !) qu'accompagnent les opportunes coupures budgétaires, il parvient à diffuser un modèle unique d'*industrie* — pourquoi pas délocalisable éventuellement ? — et à y astreindre toutes les "unités" administrativement distinctes du savoir. Une dictature rampante a plus de puissance, atteint de meilleurs résultats sur la voie du totalitarisme qu'une dictature déclarée. Nous ne faisons que commencer d'apprendre l'alphabet de cette analyse, indispensable à la révolte, puis à l'attaque.

Nous aussi, à l'époque, nous avons commis des erreurs. Au moins deux. L'une est bénigne en comparaison de l'autre. La première tient à la question de l'autonomie. Pour l'exécutif que je dirigeais et pour nombre de syndiqués, il était clair que nous devions défendre l'autonomie du droit à l'enseignement et à la recherche, non celle de la constituante et de son administration qui, loin de la protéger, concouraient aux empiètements. Les textes ne laissent aucune ambiguïté là-dessus. Mais une confusion a persisté dans les faits, jusque pendant et après la grève, en un temps où l'on se disait que tout ce qui pouvait amoindrir les pouvoirs de la direction de réseau freinerait de nouvelles tentatives de "réforme". Je me rappelle avoir entendu Jean-Pierre Chêneval, notre président syndical du temps de la grève, déclarer un ou deux ans plus tard, devant des cadres et moi-même, que le sort du réseau et des autres constituantes ne l'intéressait pas. Exemple parmi d'autres. L'administration de l'UQAM a pu effectivement, par la suite, retenir une part menacée de ses prérogatives. Mais les tendances à la restriction de nos droits n'ont cessé de croître.

La seconde erreur a plus de gravité, bien qu'elle ait la même origine. Nous n'avons pas su prévoir et contrecarrer adéquatement les mille formes insidieuses du rentabilisme ambiant, de la discrimination par la tâche, de la soumission de la recherche, de la précarisation qui guette les jeunes professeurs, dont pourtant bon nombre d'entre nous avaient depuis longtemps une juste compréhension de principe. Des discussions de fond devraient se développer entre nous sur ces problèmes capitaux pour la vie et la stratégie syndicales. Je reste persuadé que nous parviendrons encore à trouver la ligne d'attaque. Je m'arrête là où il faudrait commencer. Un bout de chemin d'histoire est accompli. Gare aux cendres.

Les vingt ans du Syndicat des professeures et professeurs de l'Université du Québec à Rimouski

Bilan d'une lutte à l'issue incertaine

par Benoît Beaucage,
professeur au Département des Sciences humaines de l'UQAR,
président du SPPUQAR

C'est avec un grand honneur que j'ai accepté de participer, par mon témoignage, à la célébration du 25^e du SPUQ. Pour nous du SPPUQAR, il ne s'agit pas d'un événement banal, car le SPUQ a tenu dans notre histoire, notamment à ses débuts, une place à part.

La commande initiale qui m'a été adressée par les organisateurs de cette publication anniversaire prévoyait que je traiterais de l'expérience syndicale des universités du réseau UQ. Or, il faut bien le reconnaître, l'histoire de cette expérience unique n'a pas encore été écrite et ne le sera sans doute pas à court terme. J'ai donc utilisé la liberté dans le traitement qui m'était laissée pour restreindre la proposition à un sujet que je connaissais mieux et qui lui, a déjà fait l'objet de recherches et d'une publication. Il s'agit bien sûr de l'histoire du SPPUQAR, à laquelle j'ai été associé à divers titres, pratiquement depuis les origines¹.

¹ Ce texte reprend pour l'essentiel ma contribution à N. Thivierge (sous la dir. de), *Savoir et développement : pour une histoire de l'UQAR*. Rimouski, GRIDEQ, 1995, p. 423-447.

Plusieurs approches étaient possibles. J'ai choisi d'insister sur le rôle d'acteur majeur qu'a joué le SPPUQAR dans le développement de l'établissement rimouskois et particulièrement dans le domaine de la conservation, contre vents et marées, des caractères fondamentaux qui en font une maison de haut savoir et qui la distinguent de toute autre entreprise ou organisation. Comme le veut la coutume, mais aussi la prudence la plus élémentaire, plusieurs de ces résultats de l'action syndicale sont venus se cristalliser, strates après strates, dans les huit conventions collectives que nous avons signées à ce jour depuis 1972. C'est pourquoi, au lieu de me laisser aller au propos anecdotique, il m'a semblé préférable de tenter un bilan, certes provisoire, des principaux enjeux qui se sont présentés à nous durant la période, mais aussi des diverses actions que nous avons menées.

Je me dois de signaler trois difficultés rencontrées qui n'ont certes pas toutes la même importance. La première concerne la documentation et surtout ses lacunes. Avant le milieu des années 1980, le SPPUQAR ne disposait d'aucun personnel régulier de secrétariat. Qui plus est, au fil des ans, certains officiers n'ont pas cru bon, au terme de leurs mandats, de classer ou même de déposer leurs archives de fonction. Il s'ensuit de vastes trouées qui ne sont pas sans rappeler les sources relatives aux anciennes cités mésopotamiennes. La seconde difficulté, c'est qu'étant historien moi-même, j'ai été durant la période, un témoin actif de l'histoire que je veux raconter. Il peut s'ensuivre une certaine distorsion tant dans le choix des éléments retenus que dans le sens que je leur donne. Sans tomber dans les excès de ce proverbe russe qui prétend que "rien n'est plus faux qu'un témoin oculaire", je trouverais tout à fait légitime que des points de vue différents s'expriment sur cette histoire qui est la nôtre et qui nous appartient collectivement. Enfin, pratiquer le métier d'historien c'est aussi choisir : entre des problématiques possibles, entre des thèmes et aussi parfois, entre des sources. C'est pourquoi on ne pourra trouver ici toutes les dimensions de l'histoire de notre syndicat, ni le reflet de toutes les actions de ses militantes et militants.

1. LES PREMIERS PAS (1969-1974)

Un mois après l'autorisation officielle d'ouvrir le Centre d'études universitaires de Rimouski, les professeurs sont convoqués par la direction de l'établissement à une première rencontre, le 22 août 1969. Ils ont été recrutés très rapidement et pour bon nombre d'entre eux, l'expérience de la région et même de l'enseignement universitaire est très récente. Dès le mois de novembre, une première association voit le jour et début décembre, elle peut compter sur un Comité exécutif élu par les membres. Une curiosité cependant pour des yeux d'aujourd'hui, "tous ceux qui ont été embauchés à titre de professeurs peuvent faire partie de l'association, y compris ceux qui par la suite ont été affectés à des fonctions administratives dans les départements, les modules, ou les familles de modules"¹.

Déjà, le jeune regroupement rimouskois commence à être sollicité par certains des problèmes qui agitent alors la société québécoise. C'est le cas notamment à l'occasion de la vaste campagne orchestrée à partir de l'automne 1969 contre la loi 63, qui accordait la liberté de choix de la langue d'enseignement, lutte au cours de laquelle de nombreux membres auraient pris conscience de la supériorité dans l'action du regroupement syndical sur le regroupement associatif ². À la fin de l'automne 1970, l'Assemblée générale de l'association décide de se transformer en syndicat professionnel non accrédité et adopte ses premiers règlements généraux. L'incorporation est acquise le 28 décembre 1970³ et c'est ainsi que le SPUQAR première manière voit le jour.

Restait une question de taille : la négociation d'une convention collective de travail. Dans ce champ, les premières balises avaient d'abord été fixées à titre provisoire par le

¹ Réseau, I, 4, p. 5

² Témoignage de Rodrigue Bélanger, l'un des pionniers de la syndicalisation et de la négociation collective à l'UQAR. Sur la dénonciation de la loi 63 par les professeurs rimouskois, voir *Réseau*, vol. 1, no.3, p. 8

³ Le document originel est perdu mais la date de l'incorporation figure "heureusement" dans la 1^{ère} convention collective (art. 3.17)

“Protocole relatif au statut du corps professoral des universités constituantes”, adopté par l'Assemblée des gouverneurs de l'UQ, durant l'été 1969 ¹. En avril 1971, un document, permanent cette fois, le Règlement 19, venait définir dans une perspective patronale l'essentiel de nos relations de travail ². Le Conseil syndical du SPUQAR, instance intermédiaire entre le Comité exécutif et l'Assemblée générale, nomme, le 28 avril 1971, un comité de préparation du projet de convention collective ; dès le 25 mai, un premier texte est déposé et accepté par l'Assemblée générale. Le 12 août, un comité de négociation est formé. Durant tout l'automne 1971, d'intenses et difficiles pourparlers ont lieu, entrecoupés périodiquement d'assemblées générales chargées de valider ou de modifier les mandats donnés. Au terme d'une réunion marathon et haute en couleur, terminée aux petites heures du matin, notre première convention est adoptée le 3 février 1972 et signée le 17 du même mois.

Ce contrat collectif comportait des lacunes importantes, surtout si on le compare avec celui que le SPUQ avait arraché de haute lutte à l'administration de l'UQAM et au siège social de l'U.Q. Mais nous en étions fiers, car il était le résultat de nos propres discussions et que nous y avions librement consenti. Au chapitre des acquis, il faut signaler d'abord la reconnaissance syndicale (art. 4) : “le SPUQAR est le représentant exclusif des professeurs” ; la formule Rand ; la liberté académique, mais “dans le respect des obligations envers l'Université” ; la tâche normale d'enseignement fixée à quatre cours par an (art. 5) ; la sécurité d'emploi absolue pour les permanents (art. 7) ; les mécanismes de grief (art. 13) ; des régimes collectifs d'assurances, faisant partie intégrante de la convention (art. 15.1.3), ce que nous avons perdu depuis ; un régime de retraite, celui des “enseignants” (art. 15.1.2) ; enfin, au terme de l'article “Divers”, l'admission par l'Université qu'elle ne passerait aucun règlement limitant la présente convention (art. 16.9). Au titre des

¹ Publié dans Université du Québec, “Journal de bord”, 8, supplément au no 49 d'*Hebdo-Éducation*, 15 juillet 1969, p. 68-75

² Sur la lutte du SPUQ contre le Règlement 19, voir Louis Gill, “Les premières années du SPUQ” dans *Syndicalisme et Pouvoir à l'Université*, Montréal, 1975, p. 27 & suiv. Le Règlement 19 fut adopté le 22 avril 1971 et publié le 8 mai suivant (1^{ère} convention collective, art. 3.16 “Règlements généraux”)

lacunes, l'absence de tout article sur la Commission des études, chasse gardée du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche et porte-parole patronal à la table de négociation ; le caractère caché des classifications et traitements, connus plus tard du SPUQAR par lettre d'entente du 23 mai 1973 ; enfin, certaines limites imposées à l'assemblée départementale. Le Comité exécutif du SPUQAR pour l'année 1972-1973 décide pourtant de ne pas déposer le document au ministère du Travail, mais plutôt de le dénoncer à l'échéance. Il est vrai qu'entre-temps nous avons sollicité et reçu la précieuse expertise de Louis Gill, du SPUQ, qui avait porté un jugement sans équivoque sur notre première convention, lors d'une journée qu'il était venu passer avec nous, à Rimouski.

Le projet de faire accréditer le SPUQAR faisait l'objet de discussions depuis plusieurs années déjà, mais sans résultats concrets. Le 30 novembre 1972, l'Assemblée générale décide de passer aux actes. Après une visite de vérification du commissaire-enquêteur qui constate que la quasi-totalité des professeurs sont membres de notre organisme et d'accord avec la démarche, l'affaire est rondement menée et nous changeons officiellement de statut le 9 février 1973. Désormais, selon les mots mêmes du certificat d'accréditation, le SPUQAR "représente tous les professeurs salariés au sens du Code du travail".

En cette époque initiale, le syndicat est matériellement bien peu de choses. Dépourvu de secrétariat permanent, le SPUQAR n'abuse pas des bienfaits de la formule Rand. Pour les dix premiers mois de l'année 1972-1973, les revenus s'élèvent à 6 774,89 \$ et les dépenses à 1 797,37 \$, générant un surplus de près de 5 000 \$. Les frais annuels d'un secrétariat, très intérimaire faut-il le rappeler, s'élèvent à un peu moins de 200 \$¹.

Durant l'hiver et le printemps 1973, cinq réunions de l'Assemblée générale sont tenues pour discuter et finaliser de nouvelles demandes syndicales. Le 10 septembre, un comité de négociation est élu. Mais, sans aucun moyen de pression, les pourparlers durent jusqu'en avril 1974 et leurs résultats, sans être spectaculaires, constituent néanmoins des améliorations sensibles par rapport à ce qui avait prévalu jusque là. Ainsi, l'article 16

¹ Annexe au procès-verbal de l'Assemblée générale du 15 mai 1973

prévoit des congés sabbatiques, encore théoriques il faut bien le dire, puisqu'une ancienneté de six ans est nécessaire à leur obtention. Plus important, l'article 19 prévoit des mécanismes précis d'intégration à l'échelle salariale et annonce une reclassification générale des professeurs, fondée sur la reconnaissance complète des années d'expérience acquises antérieurement à l'entrée en fonction à l'UQAR (art. 19.7). De plus, au même article (19.5), apparaissent des règles claires de promotion mais dont l'application demeure un fief patronal. Quant aux échelles de traitement, majorées de 3 % en 1972-1973, elles croissent de 4 % l'année suivante, puis de 5 % pour chacune des deux autres années¹. Ces augmentations, qui sembleraient relativement généreuses aujourd'hui, sont à mettre en rapport avec le fort taux d'inflation qui sévit durant les années 1970. Une clause d'indexation des salaires fait aussi timidement son apparition (art 20.5), résultat de la lutte importante menée par le Front commun des employés du secteur public, mouvement auquel nous n'appartenions pas. Cette protection des revenus, versée sous forme forfaitaire de 1973 à 1976 allait avoir un effet important sur l'augmentation très rapide des salaires à partir du contrat collectif suivant. Enfin, dans le contexte mouvementé de la discussion et de l'adoption de la loi 22 faisant du français la langue commune des Québécois, l'Université et le Syndicat conviennent d'affirmer que le français est la langue de travail des professeurs (art. 22.5). Si mes souvenirs sont exacts, l'engagement d'océanographes unilingues anglophones, fort compétents par ailleurs, n'a pas été étranger à l'éveil soudain de cette sensibilité.

De ces premières années du SPUQAR, il me reste un souvenir de vie syndicale très intense mais aussi de développement en vase clos. L'Assemblée générale avait une conception ombrageuse de sa souveraineté, ce qui la rendait extrêmement réticente aux projets d'alliance avec les autres forces syndicales, qu'elles aient été locales, régionales ou nationales. C'est à peine si dans les sources on trouve une tentative, avortée d'ailleurs, pour mener des pourparlers avec les syndicats de l'UQAM et de l'UQAC en vue de la préparation de demandes

¹ Première convention collective, annexe II ; c.c. 1973-1976, art. 20.1 ; art. 20.2, art 20.3.

communes à présenter à nos employeurs respectifs ¹. L'ambiguïté de la répartition des pouvoirs à l'Université du Québec, entre le siège social et les unités constituantes, qui cachait le rôle unificateur du premier en exaltant le pouvoir des instances locales, n'a pas été étrangère à la lenteur de prise de conscience de nos intérêts collectifs. C'est l'administration centrale de l'UQ, dont ce n'était pas pourtant l'intérêt qui par un geste hautement provocateur, va pousser à l'unité d'action les professeurs de l'ensemble du réseau que jusqu'alors, les distances géographiques et idéologiques avaient confinés chacun dans leur coin.

2. LE TEMPS DES PÉRILS (1974-1975)

Un coup de force centralisateur : la réforme Després

Le 26 juin 1974, prenant tout le monde par surprise selon une tactique patronale bien connue, le président de l'UQ, Robert Després, fait adopter à toute vapeur par l'Assemblée des gouverneurs un large train de politiques dans le but, dit-il, de “clarifier les structures de pouvoir existantes” ². En fait, les 31 politiques générales, ainsi que les 68 politiques opérationnelles et les procédures administratives qui doivent en découler ont pour fonction de centraliser toute l'autorité universitaire du réseau UQ à Québec et d'instaurer un lien hiérarchique visible à travers toute la structure, allant du président au moindre exécutant. Parallèlement, celui que Michel Van Schendel, alors président du SPUQ, a qualifié de “petit colonel grec”, semble avoir en vue la réduction du pouvoir, pourtant inscrit dans la loi, des instances des constituantes du réseau. Pour contrer la présence importante des professeures et professeurs dans ces centres de décision, l'administration s'inventera des lieux plus discrets, où elle est entre amis, pour y tenir les débats importants. Ainsi, pour enlever toute initiative aux conseils d'administration locaux en matière de relations et de conditions de travail, le projet du président Després réservera tous les mandats de négociation à un comité dit “du président”, autour duquel se retrouveront les chefs

¹ Procès-verbal de l'Assemblée générale du 8 février 1973

² Pour un aperçu de la réforme Després, voir J.-P. Cheneval “La réforme Després”, dans *Syndicalisme et pouvoir à l'Université*, ouvr. cit., p. 64-79

d'établissement du réseau et eux seuls. Il en a résulté cette chose incroyable que l'on constate encore aujourd'hui : le conseil d'administration d'une constituante n'a aucun droit de regard sur le contenu des négociations avec ses diverses catégories de personnel, chasse réservée depuis Robert Després au recteur seul, à titre de membre du Comité du président.

La nature de l'offensive patronale a pour effet de donner un objectif plus précis au Comité de liaison intersyndical de l'UQ, le CLIUQ, fondé à l'initiative du SPUQ en octobre 1973, à partir des réunions mensuelles des présidents des syndicats des établissements du réseau¹. Malgré la difficulté d'informer et de mobiliser les syndiqués en période estivale, la lutte s'organise. Dès le début de l'automne, le regroupement syndical universitaire fait savoir publiquement au président Després qu'il s'oppose à son coup de force². L'adoption des politiques opérationnelles prévue initialement en octobre 1974 est reportée à février. Entre-temps, le président de l'UQ entreprend de faire modifier les irritants les plus visibles de sa réforme, à la requête notamment des directions universitaires locales, peu enclines à se laisser satelliser de la sorte. M. Després amorce enfin une tournée des constituantes pour tenter d'expliquer ce qu'il continue d'appeler une simple "clarification". Il se présente à Rimouski et il rencontre, avec le recteur d'alors, M. Alcide C. Horth, une part importante de la communauté universitaire. Ses réponses malhabiles devant les questions précises d'un auditoire nourri par l'obtention sous le manteau du procès-verbal de l'Assemblée des gouverneurs des 26 et 27 juin 1974 obtiennent l'effet escompté par le SPUQAR : malgré les propos lénifiants et les dénégations, on sent qu'il y a anguille sous roche. L'université caporalisée et centralisée que souhaite M. Després n'est manifestement pas la nôtre.

Le projet de réforme connaît son épilogue le 26 février 1975 lors de l'adoption de politiques opérationnelles par l'Assemblée des gouverneurs. Pendant qu'un important contingent de

¹ Louis Gill, "Les premières années du SPUQ", *ibid.*, p. 48 et 60

² Lettre collective publiée dans *Réseau*, octobre 1974, p. 2. On trouve dans la même livraison une réponse plutôt défensive de Robert Després. Ce dernier texte, publié aussi dans *Le Devoir*, le 7 octobre 1974, avait été envoyé directement à tout le personnel de l'université, donc par-dessus la tête des employeurs locaux et des syndicats

professeurs du réseau, dont une délégation de Rimouski, dresse un piquet devant l'immeuble où se tient la réunion, l'Assemblée vote l'adoption des politiques, ce qui entraîne la démission du représentant des étudiants et de ceux des professeurs. L'année suivante, les représentants professoraux au Conseil d'administration de notre établissement, réalisant que dans le nouveau cadre tout contrôle de la négociation avec le syndicat du soutien alors en conflit ouvert leur échappe, démissionnent eux aussi ¹.

Convulsions internes

Les objectifs que se fixe le nouvel Exécutif du Syndicat en avril 1975 sont particulièrement ambitieux : le premier consiste à négocier une convention collective qui serait du même niveau que celle intervenue entre le SPUQ et l'UQAM et cela, dans le contexte de raidissement général de l'appareil patronal consécutif à la réforme Després. Le second, qui est d'ailleurs partiellement lié au premier, propose de mener le débat sur le principe, puis sur les modalités d'affiliation à une centrale syndicale (CEQ ou FNEQ - CSN) ou à un regroupement *bona fide* et relativement hétérogène, la Fédération des associations de professeurs d'université du Québec (FAPUQ). C'est dans ce cadre d'intense activité qu'une assemblée spéciale est convoquée pour le 26 novembre 1975. À l'ordre du jour, deux points : 1. Qu'est-ce qu'un syndicat en milieu universitaire ? 2. Est-ce que le SPUQAR répond aux vœux des syndiqués ?

Contre toute attente, l'Assemblée quitte imperceptiblement les nobles motifs pour lesquels elle s'est réunie et se transforme en chambre de mise en accusation des officiers syndicaux : elle leur reproche essentiellement de ne pas être assez près des membres ordinaires mais surtout, d'avoir permis le développement de clans fondés pour une bonne part sur des inimitiés personnelles qu'ils auraient contribué à aviver². Une

¹ Il s'agit de Rodrigue Bélanger, Alexandre Strachan, Jean-Denis Desrosiers et Yvon Bouchard

² À ces motifs qui minent déjà l'Exécutif depuis quelque temps s'ajoute la question très controversée de l'intégration irrégulière d'un professeur chercheur sous octroi au Département des sciences pures. Cette coalition

proposition surgit alors qui réclame la démission de l'Exécutif et elle est adoptée, à l'encontre d'ailleurs des statuts en vigueur. Une longue traversée du désert commence, qui sera marquée par de très fréquentes assemblées générales. On en compte 18 entre le 26 novembre 1975 et le 16 avril 1976, date à laquelle un nouvel Exécutif est élu. Pour l'année civile 1976, on trouve 32 assemblées, avec en moyenne 41 membres présents sur un effectif total d'une centaine d'adhérents. Quant à l'atmosphère ambiante, elle n'est pas sans évoquer la fièvre des comités de salut public des périodes révolutionnaires. Dans l'histoire du SPUQAR, c'est un record absolu¹. Le 19 janvier, un Comité exécutif provisoire, chargé d'expédier les affaires courantes est élu. Il faut dire qu'une grève du personnel de soutien, déclenchée en ce même printemps 1976, augmente encore les tensions. Le 1^{er} mars, l'Assemblée du Syndicat donne son appui aux grévistes. Trois jours plus tard, réuni pour cause de piquetage à l'UQAR au sous-sol de l'église Saint-Pie-X, le SPUQAR dénonce la violence patronale car deux jours plus tôt, un cadre de l'Université a heurté avec son véhicule l'une des syndiquées en grève.

Parallèlement à ces événements, trois séances d'information sont tenues auxquelles ont été invités, à tour de rôle, des représentants de la FAPUQ, de la CEQ et de la CSN. Le 8 mars, la mécanique de l'affiliation est expliquée avec un grand luxe de détails et de précautions. Trois jours plus tard, 70 professeures et professeurs décident du principe de l'accréditation à une forte majorité : 44 pour, 25 contre et une abstention. Le 16 mars, sur les 73 membres présents, 45 choisissent la CSN, 32 la CEQ, et un seul la FAPUQ. Pourquoi ce choix ? Pour le groupe de militantes et militants syndicaux auquel j'appartenais, les mobiles étaient à la fois d'ordre politique, idéologique, mais aussi pratique. Nous voulions nous aussi faire partie des forces vives qui proposaient, par des fronts communs en forme de coups de boutoir, de changer la qualité et même la nature des rapports sociaux dans la société québécoise. Mais, il y avait aussi l'espoir plus terre-à-terre d'accéder à une convention collective forte, on disait alors le

circonstantielle entre deux départements numériquement importants sera fatale à l'Exécutif en place

¹ Voir en annexe le tableau montrant l'évolution du nombre de membres du SPPUQAR (1971-1994)

“pattern Uqam” et le meilleur moyen d'y arriver nous semblait l'intégration à la même organisation syndicale que le SPUQ.

À la FNEEQ-CSN, un comité de coordination et de négociation dans le secteur universitaire, le CCNSU, avait déjà mis au point un projet de convention largement fondé sur les acquis historiques du SPUQ et qui tranchait singulièrement avec ce avec quoi nous vivions. Durant le printemps 1976, quelques militants, grâce à des mandats sans cesse renouvelés par l'Exécutif provisoire, font de nombreux aller-retour à Montréal pour prendre connaissance du projet du CCNSU et le ramener tranche à tranche à nos membres, pour discussion et approbation. Le 27 mai, après neuf assemblées, dont certaines houleuses, j'ai notamment en mémoire celle qui nous fait accepter le principe de la représentation syndicale aux instances de l'Université, le projet complet est enfin adopté. La situation à ce moment est d'ailleurs moins tendue, puisque, depuis plus d'un mois, un Exécutif régulièrement élu a pris les affaires en main. L'Assemblée choisit un comité de négociation, de même qu'un comité d'appui, une nouveauté chez nous, chargé des fonctions d'information et de mobilisation. Il nous faudra alors beaucoup de temps et d'énergie pour convaincre la partie patronale que, bien qu'en “région” nous avons droit à des conditions de travail comparables à celles en vigueur à l'UQAM et à l'UQTR.

Le 12 octobre 1976, l'éventualité d'un vote de grève au SPUQAR attire de nombreux membres dans chacune des trois plages de cette journée marathon. Pour nous aider à faire comprendre la nécessité de la grève, le SPUQ a délégué une ambassadrice, membre du Comité de négociation, mais surtout originaire de la région rimouskoise, Anne Légaré. Sur un effectif global d'un peu plus de 100 adhérents, 76 sont présents le matin, 73 l'après-midi et 48 en soirée. Le record de participation est cependant battu le 7 novembre, où un vote de grève est effectivement pris : sur les 90 présents, 52 votent contre et 36 pour. Cette forte participation au moment où les enjeux apparaissent importants doit pour beaucoup à une disposition de nos Statuts et Règlements qui stipule que “le quorum des assemblées est constitué par les membres présents”. Fortement dénoncé au moment de son adoption, traité de déviation à la

Pinochet” par d'aucuns¹, ce dispositif oblige les membres à une grande vigilance et interdit aux absents de paralyser l'action du Syndicat. Comme le SPUQ était entré en grève pour les enjeux du projet du CCNSU et que le conflit perdurait malgré les espoirs suscités par l'élection du Parti Québécois, notre assemblée vote à l'unanimité une aide de 10 000 \$ pour nos collègues montréalais. C'était une solidarité moins exigeante que celle qu'avait souhaitée une part significative mais minoritaire du SPUQAR, mais c'était de bon cœur.

Dans l'attente du résultat de l'épreuve de force engagée entre le SPUQ et l'UQAM, les négociations sont depuis plusieurs mois au point mort à Rimouski. Fin février 1977, devant la menace de fermeture pure et simple de l'UQAM, une entente est conclue et immédiatement la situation débloque à l'UQAR. Le 8 mars, le projet est accepté et le 15, la nouvelle convention est signée. Pour des raisons qui demeurent encore partiellement inexplicées, nous recevons, pour la première fois de notre histoire, des offres patronales très proches de ce que quatre mois de grève est parvenu à cristalliser à Montréal et surtout, très éloignées de celles que nous avons refusées le 7 novembre précédent. Il faut rappeler que le recteur Alcide Horth est alors dans les derniers mois de son mandat et qu'il n'a aucunement le désir de rempiler. Comme la réforme Després le laisse au plan local seul maître des mandats de négociation, il est possible que cet homme timide et profondément honnête ait souhaité changer ce qui était en son pouvoir et doter le corps professoral d'un instrument moderne et efficace, loin des “particularités” qui faisaient la faiblesse des précédents accords collectifs.

Par plusieurs des dispositions introduites, cette convention collective voit renforcé le caractère collégial du pouvoir professoral et diminué le possible arbitraire patronal. Ainsi, les directeurs de département, de module et de comité de programme qui, rappelons-le, sont depuis l'origine membres de l'unité d'accréditation, sont désormais décrits comme puisant leur autorité des corps électoraux qui les ont élus (art. 1.12 ; 1.16, 1.18). La reconnaissance syndicale s'élargit par la quantité importante d'informations que désormais l'Université doit transmettre périodiquement au Syndicat (art. 3). La liberté

¹ Guy Simard, dans *Réseau*,

universitaire prend un caractère complet dans deux articles lapidaires (art. 5.01 et 5.02), reproduits depuis dans les accords ultérieurs. La Commission des études fait son entrée (art. 7), nous mettant à l'abri de tout changement réglementaire unilatéral concernant cette instance au rôle majeur dans l'exercice de nos conditions de travail. L'assemblée départementale voit son rôle prépondérant établi dans le processus d'engagement des nouveaux professeurs (art. 9,08), alors que dans l'accord précédent, c'est un comité de sélection qui gardait la haute main (c.c. 1973-1976, art. 9.6). Le pourcentage d'activités d'enseignement dispensées par des chargés de cours ou en appoint par des professeurs est désormais et pour la première fois limité (art. 10,30). Les règles concernant l'évaluation apparaissent profondément modifiées dans le sens d'un recentrage de tout le processus en faveur de l'assemblée départementale. Le représentant du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche se voit interdire la transmission du dossier des professeurs hors du comité d'évaluation (art. 12.03.3). Quant au Conseil d'administration de l'Université, il est désormais lié par la recommandation de l'assemblée départementale sauf en de très rares cas, bien précisés d'ailleurs (art. 12.12). L'article sur les congés sabbatiques apparaît lui aussi singulièrement renforcé. Désormais, la Commission des études remplace le vice-recteur dans le mécanisme d'attribution (art. 14.15) mais surtout, un nombre minimal de congés correspondant à 10 % des postes de professeur doit être accordé chaque année au titre du perfectionnement et du sabbatique (art. 14.17). Enfin, les échelles de salaire sont désormais indexées en fonction de la hausse du coût de la vie (art. 24.2), tandis que des mécanismes de promotion automatique apparaissent entre les trois premières catégories de la grille des traitements (art. 24.07). Il existe toujours un comité bipartite de promotion, mais ses décisions désormais lient le Conseil d'administration de l'UQAR (art. 24.08.6).

3. LES ANNÉES CSN (1977-1988)

Dès le départ, et nous en sommes conscients d'ailleurs, la participation active à une centrale syndicale telle la CSN requiert la mobilisation de beaucoup d'efforts et de moyens. Ainsi, la structure particulière de cette organisation ouvrière, qui se veut

en même temps le point de convergence de métiers regroupés en fédérations et en régions, où les syndicats locaux sont réunis dans des conseils centraux, force les officiers du SPUQAR à assumer de nombreuses et fréquentes délégations, aux diverses instances : Conseil et Bureau fédéral, congrès du Conseil central et de la CSN elle-même. À cet égard, mais c'est aussi vrai pour toute participation à des réseaux nationaux, l'éloignement des grands centres force à multiplier au moins par deux, à cause des déplacements, l'effort militant nécessaire. Quant à la participation financière exigée, elle est aussi d'importance. À partir d'une cotisation de 1,5 % du salaire par membre, notre contribution se répartissait ainsi : le tiers environ allait au Fonds de défense professionnelle de la CSN et un autre "bon tiers", à la fois aux instances communes de la centrale et à la Fédération nationale des enseignants du Québec, notre regroupement obligatoire d'appartenance. Le Conseil central du Bas-Saint-Laurent prenait, pour sa part, à peu près la moitié du reste. Sans laisser le SPUQAR dans le dénuement, cette répartition l'empêchait cependant de se doter d'un secrétariat permanent. En contrepartie, la CSN nous informait et éventuellement, nous guidait. La FNEEQ nous faisait bénéficier des services juridiques d'avocats "itinérants" et le Conseil central nous initiait à la syndicalisation des travailleurs et aux luttes concrètes qui étaient menées en région. Comme nous avions la réputation de nous donner nous-mêmes la plupart des services, la CSN et ses instances ne s'en faisaient pas trop devant l'écart croissant entre les sommes que nous versions et les rares services que nous recevions.

La convention collective signée le 15 mars 1977 allait venir à échéance le 31 mai 1979. Dès novembre 1978, le SPUQAR établit une stratégie de négociation et s'entend sur un avant-projet fixant les principales demandes syndicales. Cette fois, il y a concertation avec les autres syndicats du réseau UQ. À Rimouski, deux demandes font l'objet d'un large consensus chez les syndiqués. La première est celle de l'échelle salariale unique, qui viendrait remplacer les quatre catégories traditionnelles de traitement. Assez curieusement, cette demande ne semble pas rencontrer autant d'appui dans les autres syndicats d'universitaires. Quant à la seconde, elle s'inscrit dans la foulée de la convention précédente qui avait gelé le pourcentage des activités d'enseignement assurées hors de la tâche normale des professeurs. Ici, l'objectif est majeur : il s'agit de conventionner la

diminution régulière de ces activités et simultanément, d'obliger la création de nouveaux postes de professeurs réguliers.

Dès le 31 janvier 1979, le projet syndical est fin prêt et deux mois plus tard, un nouveau comité de négociation est élu. Mais, encore une fois, c'est à l'UQAM que se livre la véritable lutte et il faut attendre que les questions importantes s'y règlent avant d'escompter un déblocage local. Or, la situation générale n'est pas à l'euphorie dans le réseau universitaire québécois. Depuis l'année 1978-1979, nous sommes entrés dans l'ère des compressions budgétaires récurrentes. Malgré une croissance soutenue des effectifs étudiants, c'est un montant de 141 millions qui en quatre ans n'est pas versé au secteur de l'enseignement supérieur¹. En conséquence, les déficits des établissements s'accumulent.

Les 12 et 23 octobre 1979, deux assemblées du SPUQAR rejettent une proposition patronale de modulation de la tâche professorale qui vise à permettre une augmentation de la charge d'enseignement de 50 % pour ceux qui ne sont pas jugés assez actifs en recherche. L'Exécutif et le comité d'appui à la négociation multiplient les efforts pour que l'Assemblée du Syndicat en vienne à des moyens de pression plus concrets. Le 14 février 1980, enfin, pour la première et peut-être la dernière fois, dans un vote serré de 44 à 41, le principe d'une journée de grève est acquis et mis en œuvre quelques jours plus tard. Par un froid intense, une ligne de piquetage étanche est dressée aux deux principales entrées de l'établissement. Mais, si l'on excepte le souvenir bien réel d'une très chaude camaraderie et une prise de conscience bien partielle de notre force, le débrayage n'a que peu d'effets sur la situation.

Un autre moyen est alors mis en branle qui consiste à faire démissionner les professeurs de leurs fonctions administratives. C'est ainsi qu'avec un bel ensemble, plus de la moitié des directeurs de modules, de programmes et de départements renoncent à leurs fonctions. En moins de quinze jours la paralysie gagne et, par ricochet, la direction de l'Université tout en refusant l'échelle unique, "parce que les échelles sont Réseau", accepte

¹ Allocution du président de la CRÉPUQ, 26 novembre 1981, citée dans Louis Gill, "Enjeux et défis de l'université au Québec", *Analyses et Discussions*, 3, SPUQ, hiver 1992, p. 22

qu'un collège de professeurs, ceux du Comité de développement des études avancées et de la recherche (CDEAR), formule des critères plus pondérés de promotion. Le 23 avril 1980, la nouvelle convention est signée. Le 4^e alinéa de l'article 24.08 stipule que "les critères (de promotion) adoptés par le Conseil d'administration à sa réunion du 11 avril 1980 (et auxquels le SPUQAR avait donné son aval) sont valables pour la durée de la convention". Cette disposition, reprise intégralement dans les contrats collectifs ultérieurs, a donné tous les résultats escomptés. Depuis lors, toutes les demandes acheminées au Comité de promotion ont été accordées. De plus, malgré les contraintes budgétaires, une clause efficace de création automatique de postes prend place dans la convention (art. 10.31, 10.32, 10.33). Certains n'ont pas hésité à attribuer cette percée capitale et, comme nous le verrons, bien éphémère, à des préoccupations électoralistes du gouvernement alors au pouvoir. On peut sans doute en dire autant des généreuses clauses d'indexation des revenus (l'art. 24.02, consacré à cette question, compte plus de 13 pages dans la convention), qui allaient être remises en cause pendant la durée même de ce contrat collectif.

En février 1980, la FNEEQ-CSN s'émeut de la croissance rapide du nombre des chargés de cours et de leurs piètres conditions de travail dans les établissements où ils ne sont pas encore syndiqués. C'est pourquoi, lors de sa réunion statutaire d'avril, l'Assemblée générale accepte d'apporter son aide à cette opération de syndicalisation. Dès l'automne, un comité restreint du SPUQAR entreprend d'obtenir la liste des personnes chargées de cours à l'UQAR et de les inviter à une première réunion d'information. Le succès est immédiat. Reste une question et de taille, celle du type d'organisation à mettre en place : créer une entité absolument étrangère au SPUQAR et courir le risque de voir des rapports conflictuels se développer entre les deux groupes, ou intégrer les personnes chargées de cours dans une section quasi autonome du SPUQAR ? La seconde hypothèse faisant l'unanimité, le Syndicat se dote, dès janvier 1981, de nouveaux Statuts et Règlements qui prévoient la coexistence de deux sections qui n'ont entre elles qu'un minimum d'instances communes. Le 6 mars 1981, le SPUQAR dépose une requête en accréditation pour les personnes chargées de cours, demande agréée par le Commissaire du travail le 29 juin 1982. Pendant quelques années, les rapports entre les deux sections, tout en

demeurant excellents, n'empêchent pas la diminution de la participation aux instances communes, ce qui par conséquent en condamne la pérennité. Les Statuts de 1986 tiennent compte de l'évolution et ne gardent de commun que "tout comité jugé utile". On peut dire dès lors que les deux sections sont complètement indépendantes.

Au printemps 1982, le gouvernement québécois estime soudain qu'il a été trop généreux avec ses employés des secteurs public et parapublic. L'économie est en crise et les finances de l'État nécessitent, aux dires de certains, un sérieux coup de barre. Non seulement des rumeurs de coupures de salaire courent-elles mais surtout des accusations, toujours imprécises, en vertu desquelles les fonctionnaires, surtout les professeurs d'université, ne gagneraient pas le pain qu'on leur donne. Devant l'absence de toute réaction de la direction de l'UQAR, une vingtaine de syndiqué-e-s envahissent la salle où se tient le Conseil d'administration de l'Université, voient blâmer le recteur et obtiennent quelques réponses vagues à leurs questions bien légitimes.

Le 3 mai, l'Assemblée du SPUQAR rejette la demande du gouvernement de renoncer à certaines augmentations salariales prévues par la convention. L'automne suivant, le parti au pouvoir, reniant sa parole, vote la loi 70 qui a pour effet de couper les salaires de 20 % durant trois mois et de geler pour un an les échelles de traitement. Le climat politique est tellement morose qu'en novembre, l'Assemblée syndicale refuse de déclencher une grève de protestation. De ces événements, découlera une conséquence qui n'a, à l'époque, suscité que peu de réactions. Les régimes gouvernementaux de retraite, pleinement indexés jusque là sont partiellement désindexés, ce qui contribuera à créer deux types de retraités : ceux des régimes privés, de l'UQ par exemple, aux revenus protégés contre l'érosion et ceux des régimes publics, condamnés à un certain appauvrissement.

La convention collective 1980-1982 ayant été par décret prolongée de trois mois jusqu'en février 1983, l'année universitaire 1982-1983 est consacrée au SPUQAR à la préparation d'un nouveau projet de contrat collectif. Pour une fois, un règlement hâtif est intervenu à l'UQAM. Littéralement menacé de la fermeture de l'établissement, le Syndicat a accepté

l'abrogation des clauses de création automatique de postes (quelque 350), que personne d'ailleurs n'apparaissait intéressé à pourvoir. Dans les circonstances, il n'est pas étonnant de constater ailleurs, dans le réseau, la disparition de telles clauses. Quant à l'indexation des salaires, elle n'est que partiellement maintenue (art. 24.02). À part cela, le nouveau contrat collectif reprend les dispositions des accords précédents et il est officiellement signé le 20 janvier 1984. La convention 1986-1989 reprendra à peu de chose près les mêmes clauses, à l'exception de la représentation professorale à la Commission des études qui passera, comme ailleurs dans le réseau, de quatre à six personnes.

4. RUPTURE ET RÉALIGNEMENT (1988-1994)

Depuis le milieu des années 1980 au moins, on peut diagnostiquer un certain malaise dans les rapports qu'entretenait le SPUQAR avec la CSN et ses diverses instances. À l'intérieur de la FNEEQ, notre fédération, nous ne trouvions pas de lieu pour discuter des problèmes qui étaient les nôtres. La Fédération était en effet formée majoritairement de syndicats d'enseignants de cégeps et de collèges privés. Le secteur universitaire ne comprenait, à part les chargés de cours, que les professeurs du SPUQ et ceux de Rimouski. L'absence d'une table commune nous semblait de plus en plus aberrante, d'autant plus que les chefs d'établissement se rencontraient à la Conférence des recteurs et principaux des universités québécoises (CREPUQ) depuis plus d'une décennie. La Fédération des associations de professeurs d'université du Québec (FAPUQ) avait bien depuis quelques années un comité intersyndical, mais la visibilité et l'activité de celui-ci n'étaient guère débordantes. Comment dans ces circonstances favoriser l'unité de syndicats dont la majorité était dispersée dans au moins trois organisations, souvent rivales et toutes tenantes de l'affiliation unique ?

Assez paradoxalement, en 1986, c'est un geste du nouveau gouvernement qui déclenche le processus. Devant les difficultés récurrentes des universités en termes de ressources, les audiences d'une Commission parlementaire pour étudier leur mode de financement sont annoncées pour septembre 1986. Durant l'été précédent, un comité intersyndical est formé pour préparer un mémoire. Cette expérience du travail en commun conduit l'année

suivante à lancer le projet d'une nouvelle fédération intersyndicale, faite par et pour les professeurs d'université, la FIPUQ. En décembre 1987, les délégués de neuf syndicats se réunissent trois jours durant au Lac Delage, en banlieue de Québec, pour définir les objectifs, les orientations et même les structures de fonctionnement de l'éventuelle fédération. D'emblée, le principe de l'allégeance syndicale multiple est acquis. Ceux qui souhaiteront conserver leur affiliation actuelle pourront aussi adhérer à la nouvelle fédération au même titre que les autres.

Au printemps 1988, dans l'optique de la création d'une Intersyndicale nouvelle manière, l'Exécutif du SPUQAR convoque l'Assemblée générale pour la consulter sur le principe d'une désaffiliation de la CSN. Les motifs évoqués sont les suivants : les services offerts par la Centrale ne correspondent pas aux besoins du Syndicat, notamment en termes de secrétariat et de services juridiques. Deuxièmement, la place accordée au secteur universitaire en général et au SPUQAR en particulier apparaît insuffisante à la CSN, ce qui pose des problèmes majeurs de représentativité vis-à-vis l'État. Enfin, le coût des services est hors de proportion avec leur utilité et laisse le SPUQAR virtuellement sans ressources propres. Au total, en 12 ans, le Syndicat a versé plus de 630 000 \$ à la CSN, ce qui apparaît à juste titre beaucoup pour un regroupement qui a compté durant cette période, entre 100 et 150 membres. L'assemblée accepte majoritairement (50 pour, 17 contre, 2 abstentions) la proposition de l'Exécutif qui se charge d'entreprendre avec une avocate du travail les démarches juridiques nécessaires à la désaffiliation. Or, les règles imposées par la CSN dans les circonstances apparaissent particulièrement rigoureuses pour un syndicat comme le nôtre. Il faut en effet que la majorité des membres en règle de l'organisme se prononcent dans le sens de la désaffiliation. En clair, cela veut dire que tous les abstentionnistes sont réputés en faveur du *statu quo*. De même, tous ceux qui sont à l'étranger, en perfectionnement ou en sabbatique ! Le vote en assemblée générale étant impossible, des dispositifs référendaires sont alors créés et votés en ajout à nos Statuts. Le 29 septembre, une rencontre a lieu entre l'Assemblée du SPUQAR, d'une part et trois représentants des diverses instances de la CSN. Durant la semaine qui suit, le référendum a lieu. Sur 156 membres en règle, 134 peuvent se prévaloir de leur

droit, une vingtaine se trouvant à l'extérieur de la région ; plus de 80 % choisissent alors la désaffiliation. La cause est désormais sans appel.

Entre temps cependant, cette FIPUQ à laquelle nous avons travaillé et souhaitions adhérer est incapable de voir le jour. En lieu et place, se maintient une Intersyndicale des professeurs des universités québécoises, l'IPUQ, qui poursuit avec de très faibles moyens ses efforts de représentation auprès des gouvernements et parfois même du public. Ainsi, à la fin des années 1980, deux regroupements de professeurs d'université coexistent au Québec, la FAPUQ et l'IPUQ, souvent en lutte plus ou moins larvée d'ailleurs. En 1990, un comité spécial présidé par Roch Denis entreprend une tournée nationale pour tenter de favoriser l'union dans un même organisme des syndicats de professeurs des universités québécoises. Après quelques mois de discussion, le congrès fondateur de Bromont a lieu en mai 1991. La Fédération des professeurs et professeures des universités québécoises, la FQPPU, est née et le SPPUQAR ¹ y adhère immédiatement.

CONCLUSION

Réflexion faite, le portrait n'est certainement pas aussi rose qu'il apparaît à première vue. De cette comptabilité en partie double, nous avons d'abord vu et longuement les éléments positifs : le lent établissement des consensus nécessaires à la naissance puis à la survie d'un organisme voué à la défense de ses membres ; la cristallisation, strates après strates, de textes univoques, qui fixent l'essentiel de nos conditions de travail et qui ont réduit comme peau de chagrin les ambiguïtés ou les hiatus d'où aurait pu sourdre l'arbitraire patronal. À ce titre, il faut bien avouer que celui qui veut travailler peut le faire en toute "liberté académique", selon ses capacités et ses intuitions, sans être menacé de sanctions administratives ou empêché d'agir par des mesures de rétorsion venant non seulement de l'Université, mais aussi éventuellement de ses collègues. En se désaffiliant de la CSN, le SPPUQAR s'est doté de l'ensemble des moyens matériels nécessaires, sans lesquels la convention collective pourrait n'avoir

¹ Suite à une requête présentée devant le Commissaire du travail le 7 juillet 1989, le nom du SPUQAR devient officiellement SPPUQAR, Syndicat des professeures et professeurs de l'UQAR, le 10 août suivant

pas plus d'effet qu'un objet de musée : fonds de défense syndical important, secrétariat permanent et services juridiques de tout premier ordre.

Qu'il me soit permis d'évoquer, en terminant, quelques éléments plus préoccupants qui font de notre lutte syndicale un combat à l'issue incertaine, comme l'écrivait jadis John Steinbeck. Le vieillissement du corps professoral d'abord, dont le problème de plus en plus préoccupant du non-renouvellement ne semble inquiéter personne. Ce phénomène touche bien sûr et peut-être plus les officiers du syndicat, dont le vivier a eu tendance à s'amenuiser encore ces dernières années. Aussi, la faible participation des membres qui, en dehors des périodes de crise, ont tendance à s'en remettre complètement à ces quelques représentants qui s'agitent à l'avant-scène. Quand on est optimiste-né, on peut certes y voir la marque d'une confiance quasi absolue, mais en réalité que faut-il en déduire ? Que les poids conjugués du métier, de la maturité et de la vie privée ont plus d'attrait ? Personne n'en doute.

Non seulement vieillissons-nous sous le harnais et nous sentons-nous moins nombreux, que voilà une nouvelle menace, et de taille celle-là, qui pointe à l'horizon : à partir de préoccupations essentiellement comptables, l'État s'est lancé à deux reprises durant les quinze dernières années dans des politiques de coupures aveugles. Le gel y remplace désormais la négociation. Que la tentation le prenne de fixer à la baisse par décret l'ensemble des conditions de travail comme cela a été fait pour les cégeps au début des années 1980 et la boucle sera définitivement bouclée.

C'est pourquoi, malgré cette lutte à l'issue incertaine, nous n'avons d'autre choix que celui de continuer.

La négociation collective dans les universités anglophones

par Donald C. Savage,
président de l'Association canadienne
des professeures et professeurs
d'université

La plupart des gens associent les années soixante à la révolution étudiante. La naissance de la négociation collective dans les universités canadiennes est pourtant le résultat le plus durable de l'effervescence des années soixante partout au Canada. Toutefois, le phénomène prit forme plus tôt dans les universités francophones du Québec et suivit une trajectoire quelque peu différente.

La négociation collective assujettie à un code du travail s'implanta dans les universités anglophones dans les années soixante-dix. Cette décennie fut le témoin de l'essor immédiat et soudain de l'accréditation. La tendance se poursuivit graduellement et régulièrement pendant les années quatre-vingt et au début des années quatre-vingt-dix. Depuis les dernières années, l'accréditation connaît un regain de vie attribuable à la difficile situation économique et politique. À l'heure actuelle, il existe des agents de négociation accrédités en vertu d'une loi sur les relations du travail dans 33 universités comptant 13 000 universitaires. Ces agents de négociation sont tous membres de l'Association canadienne des professeures et professeurs d'université (ACPPU) sauf un. Les associations de professeurs des universités anglophones ne sont pas toutes accréditées cependant. En règle générale, les plus grandes et les plus riches universités, entre autres celles de Toronto et de Colombie-Britannique, résistent encore. L'administration de ces universités par contre, a dû dans de nombreux cas mettre en œuvre des procédures internes ou des régimes particuliers ressemblant de plus en plus à des conventions collectives.

Comment expliquer la naissance de la négociation collective dans les universités anglophones ? La Deuxième Guerre mondiale modifia la donne, surtout lorsque des vagues de soldats franchirent massivement le seuil des universités après 1945. Les vétérans n'étaient pas enclins à accepter l'autoritarisme et le caractère respectueux de l'université des années vingt et trente. Vers la fin des années cinquante et soixante, nombre de ces vétérans étaient professeurs et souhaitaient ébranler les vieilles structures. Leur employeur, les universités, s'adaptait cependant très lentement aux nouvelles idées.

Entre 1945 et 1960, de nombreux signes indiquèrent que les vieilles façons de faire ne disparaîtraient pas d'elles-mêmes. À preuve, l'université de l'Alberta congédia un professeur chevronné et directeur de département à vingt-quatre heures de préavis. Était-ce parce qu'il était de gauche ou parce qu'il était virulent ? Nul ne le sait. La confrontation la plus célèbre de cette période survint au United College de Winnipeg (maintenant l'université de Winnipeg) où l'on tenta de congédier le professeur Harry Crowe. L'affaire éclata en un scandale national. Selon Bora Laskin, figure de proue des débuts de l'Association canadienne des professeurs et professeurs d'université et juge en chef de la Cour suprême du Canada par la suite, le véritable problème se situait au niveau des instances supérieures de l'université qui estimaient que le professeur Crowe n'était pas assez obséquieux et respectueux devant le recteur et le conseil d'administration. Le professeur Crowe était un social-démocrate et un vétéran de la Deuxième Guerre mondiale.

Au début, la nouvelle génération de professeurs revendiquait la réforme de la direction universitaire par l'élection du conseil d'université, des nominations d'une durée déterminée pour les administrateurs et l'octroi de plus de pouvoir aux départements. Ils s'inspiraient largement du modèle de direction des universités d'Oxford et de Cambridge et des travaux de l'American Association of University Professors des États-Unis sur la réalisation de la permanence pour protéger la liberté universitaire. Ces précurseurs remportèrent d'importantes victoires, réussissant du coup à modifier de manière permanente la structure des universités anglophones. La position de ces pionniers est décrite dans un ouvrage paru en 1964 et intitulé *A Place of Liberty* :

Essays on the Government of Canadian Universities. Pour mettre en œuvre les nouvelles idées, les recteurs mirent sur pied une commission mixte par l'intermédiaire de l'Association des universités et collèges du Canada et l'ACPPU. Cette commission est mieux connue sous le nom de Duff-Berdahl. L'équilibre du pouvoir, toutefois, ne changea pas aussi rapidement que l'auraient souhaité de nombreux professeurs.

Cette génération de professeurs créa en 1951 l'Association canadienne des professeurs et professeurs d'université dans le but de reformer l'université et de défendre les intérêts économiques des professeurs. L'association fut donc constituée en une fédération d'associations locales de professeurs réparties dans tout le Canada. En l'espace d'une décennie, l'ACPPU mit sur pied un bureau national et se concentra sur la défense de la liberté universitaire en élaborant des normes contractuelles qui régissaient l'octroi de la permanence et le congédiement des professeurs permanents. Le Comité de la liberté universitaire et de la permanence de l'emploi devint son principal véhicule pour mener à bien sa mission. L'ACPPU joua un rôle influent en contribuant à modifier la tendance des conseils d'administration des universités anglophones à accorder la permanence selon leur bon vouloir et à implanter des procédures de recours et des règles de justice naturelle.

Un autre facteur entra cependant en jeu du fait de l'augmentation considérable des effectifs étudiants des universités anglophones pendant les années cinquante et soixante. Avant la Deuxième Guerre mondiale, la petite taille de la majorité de ces universités permettait aux recteurs de diriger leur établissement comme un fief personnel. Ils étaient parfois bienveillants, parfois non. À certains endroits, on était en présence d'une oligarchie formée du recteur, des doyens des facultés professionnelle, notamment de médecine et de droit, et de quelques membres actifs du conseil d'administration. L'université était suffisamment petite pour que les professeurs chevronnés puissent sans difficulté rencontrer officiellement le recteur et plaider la cause de leur département ou mousser des objectifs personnels. Le recteur connaissait personnellement tous les principaux acteurs. Ce paternalisme ne pouvait survivre à l'agrandissement des universités. Les fiefs personnels durent céder la place aux structures bureaucratiques. Les professeurs se sentirent alors

aliénés et virent le pouvoir aboutir entre les mains de nouveaux fonctionnaires universitaires dont l'attitude risquait d'être plus impersonnelle et dont l'autorité ne serait pas surveillée.

Par ailleurs, de nouvelles universités poussaient à vue d'œil au Canada anglais. Il fallut décider à partir de zéro comment diriger ces établissements et créer un pouvoir légitime, car aucun n'existait comme tel. Cette période fut excitante et créatrice pour les bâtisseurs. De nombreux professeurs y virent l'occasion de donner aux universités un caractère professionnel en haussant les normes et en se concentrant sur la recherche. Les professionnels, inévitablement, exigent la maîtrise maximale de leur travail, ce qui se traduisit, à l'époque, par la revendication de structures plus démocratiques à l'université.

Ce vent de changement entraîna la laïcisation de la plupart des universités anglophones dirigées par des religieux. Les principes personnels d'un recteur membre du clergé pouvaient donner une certaine légitimité à l'organisation du pouvoir. Après tout, ce furent les ordres confessionnels qui créèrent les universités et en assumèrent les coûts pendant de nombreuses années. Le style de l'Église catholique, qui fonda beaucoup de collèges confessionnels au Canada anglais, était hiérarchique et non démocratique. Même les églises protestantes les plus démocratiques croyaient profondément au contrôle par le clergé des universités confessionnelles.

Une modification du financement des universités annonça le début de la laïcisation. Après la Deuxième Guerre mondiale, l'État s'imposa : plus il versait des fonds, moins le contrôle exclusif par le clergé était légitime. En général, cette période témoigna d'une rapide laïcisation de la société canadienne anglaise. Le Canada anglais se distingua alors des États-Unis notamment par la disparition des universités confessionnelles indépendantes, mis à part quelques collèges affiliés à une université laïque. Les universités laïques durent acquérir une nouvelle légitimité se fondant, selon le souhait des professeurs, sur le professionnalisme et tout ce que cela comprenait pour accroître l'autorité des professeurs.

En plein essor, les jeunes universités exigèrent davantage de professeurs. Cette nouvelle fournée de professeurs était plus

égalitaire et libérale et revendiquait plus bruyamment un rôle efficace dans la direction de l'université. Ils étaient plus enclins à exercer leurs droits de citoyens en participant publiquement aux activités politiques. Nombre de ces professeurs étaient américains et étaient sensibilisés politiquement aux problèmes raciaux des États-Unis et à la guerre du Viêt-Nam. Non seulement connaissaient-ils les traditions de l'American Association of University Professors, mais ils étaient aussi influencés par la montée de la négociation collective dans les universités américaines, associée à l'American Federation of Teachers. À l'époque, le cœur de la négociation collective universitaire se situait à la City University de New York et à la State University de New York. Les professeurs estimaient qu'il y avait des leçons à tirer de l'expérience new-yorkaise. Il s'agissait aussi d'un marché vendeur, d'une part en raison de l'économie américaine soutenue et, d'autre part, en raison des exploits dans l'espace de l'Union Soviétique qui effrayaient le pouvoir en place. En d'autres termes, on pouvait espérer que la négociation collective rehausse le niveau de vie et protège des droits.

Les tensions exercées par l'essor des universités influencèrent beaucoup la mise en valeur de la négociation collective dans les universités anglophones. La plupart des universités ne disposaient pas de procédures de congédiement ou d'octroi de la permanence que les professeurs considéraient comme suffisamment justes et indépendantes. Il n'existait pas non plus de procédures de règlement des griefs et d'arbitrage. Les dissensions internes et les problèmes considérables des années soixante incitèrent diverses administrations universitaires à tenter d'imposer des mesures disciplinaires. En l'absence de procédures adéquates et indépendantes, on avait tendance à régler publiquement et politiquement les cas de discipline. La confrontation entre le département de sciences politiques, de sociologie et d'anthropologie et l'administration de l'université Simon Fraser, en Colombie-Britannique, de 1967 à 1970, est l'exemple le plus connu. Les événements donnèrent lieu à une grève avortée des professeurs du département et au congédiement d'un certain nombre d'entre eux.

L'ACPPU ne disposait cependant que d'une arme véritable, empruntée de l'American Association of University Professors, pour composer avec une administration universitaire autoritaire,

soit de mettre publiquement à la censure l'université en cause. Les conséquences furent dramatiques la première fois que l'on utilisa cette arme contre l'université Simon Fraser. La fin des années soixante fut l'époque des censures et la situation atteignit son paroxysme en 1970. Par la suite, le pouvoir de la censure publique décrût. Même l'ACPPU mina cette façon de procéder lorsqu'elle leva la censure imposée à l'université de Loyola de Montréal. Les administrations universitaires constatèrent du coup qu'il était possible de l'emporter sur l'ACPPU. Cette dernière ne put pas grand-chose non plus pour les professeurs congédiés à l'université Simon Fraser.

Les conseils d'université élus et les puissantes structures des départements contribuèrent de manière importante à donner aux professeurs une certaine maîtrise du programme d'études. Ils eurent toutefois moins de succès dans le traitement d'autres problèmes intéressant le personnel universitaire, notamment les nominations et l'octroi de la permanence ou les questions économiques. Un groupe d'administrateurs de plus en plus nombreux, qui étaient également membres d'office, tendirent à monopoliser les conseils d'université. Les professeurs qui siégeaient aux conseils d'université s'organisèrent rarement de manière efficace et faisaient souvent l'erreur de ne pas tenir compte des personnes qu'ils étaient sensés représenter. Les fondateurs de l'ACPPU n'avaient pas songé non plus à la représentation des étudiants dans ces nouvelles structures. Il s'ensuivit que les conseils d'université ne devinrent pas l'association de professeurs que les réformateurs des années cinquante avaient prévue. Ils tendirent à s'atrophier pendant les années soixante-dix et quatre-vingt.

La négociation collective chez les professeurs commença dans les universités anglophones vers le début des années soixante-dix à Notre-Dame de Nelson (Colombie-Britannique), à l'université du Manitoba et à l'université St. Mary's de Halifax. Ces universités étaient toutes membres de l'ACPPU. Chaque cas avait ses motifs particuliers, bien entendu. Toutefois, les professeurs de chaque université estimaient que leurs procédures de règlement de griefs et de négociation des salaires étaient déficientes et qu'ils avaient peu de pouvoir dans les décisions prises à cet effet. Au début, l'ACPPU hésita sur la position à prendre. Aux États-Unis, l'AAUP s'était prononcée contre la

négociation collective mais se ravisa par la suite. Au Canada, la direction de l'ACPPU maintint une attitude neutre qui lui faciliterait la tâche le moment venu.

Pour l'ACPPU, le moment décisif fut la syndicalisation des professeurs de l'université St. Mary's de Halifax qui voulaient s'accréditer auprès du Syndicat canadien de la fonction publique (SCFP) pour qu'il soit leur agent de négociation. La direction de l'ACPPU décida de se lancer dans la bataille. Après deux scrutins fructueux, l'ACPPU remporta la victoire. Il lui fallut donc offrir de véritables services de négociation collective, ce qui mena à la mise sur pied du Comité de la négociation collective et à l'embauche du personnel pour l'aider. La négociation collective, définie dans ses grandes lignes, devint graduellement l'une des fonctions principales de l'ACPPU dans les universités anglophones. L'ACPPU conserve depuis ce jour le monopole en tant qu'agent de négociation national pour les universités anglophones. La situation est assez différente aux États-Unis alors qu'il existe trois agents de négociation nationaux, mais elle ressemble à celle de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande où il n'y a qu'un seul agent de négociation.

L'ACPPU estimait qu'il fallait se tourner vers la négociation collective principalement parce qu'elle permettait de créer dans chaque université un régime efficace et juste de règlement des griefs au moyen de l'arbitrage indépendant ou l'équivalent. Cette perception demeure l'une des idées maîtresses de la négociation collective dans le milieu universitaire. L'ACPPU proposa divers modèles d'articles dont les agents de négociation locaux de chaque université se servirent. Ils négocièrent ainsi avec succès des articles incluant la liberté universitaire et créèrent des procédures de renouvellement des contrats, d'octroi de la permanence et de congédiement. Ils mirent également au point une procédure de règlement des griefs et d'arbitrage pour toutes les autres questions traitées dans les conventions collectives. Du coup, les rapports de force entre les professeurs et les administrateurs s'en trouvèrent modifiés considérablement.

La négociation collective a essentiellement permis de réaliser la collégialité. À la table de négociation, les professeurs et les administrateurs traitent d'égal à égal. Ils ne sont plus réduits à mendier collectivement. Qu'on lise seulement comment Hilda

Neatby décrit la manière dont le conseil d'administration de l'université de Saskatchewan traita une délégation de professeurs dans les années cinquante et que l'on compare cette situation à celle d'aujourd'hui. Cette fois-là, on admit de mauvaise grâce les professeurs en leur demandant de rester debout. On leur permit ensuite de livrer un court message au conseil d'administration s'ils le souhaitaient. Victorien jusqu'au bout, le conseil autorisa toutefois M^{me} Neatby à s'asseoir parce qu'elle était une femme. Trois décennies plus tard, les vieilles attitudes ne sont pas complètement disparues. Ainsi, en 1986, la cour suprême de Nouvelle-Écosse renversa une décision relative à la permanence d'une professeure de l'université Mount St. Vincent parce que le recteur participa à la décision initiale et qu'il était alors le seul juge dans l'appel de cette décision.

En ce sens, l'objectif visait le partage du pouvoir. Les administrations universitaires furent alors surprises de ces nouveaux aspects de la négociation collective puisqu'elles s'attendaient surtout à des revendications touchant les salaires et les avantages économiques. Dans leur opposition à la négociation collective, elles croyaient en partie que les professeurs voulaient surtout échanger la liberté universitaire et les droits traditionnels contre des gains économiques. Quand les professeurs se mirent à négocier l'inclusion de la liberté universitaire et des droits traditionnels dans les conventions collectives, les administrations ne purent réagir efficacement.

Le partage du pouvoir, cependant, devint un piège. Dans l'affaire Yeshiva, la cour suprême des États-Unis soutint que les professeurs étaient aussi des gestionnaires de l'université et qu'ils ne pouvaient pas se syndiquer. Ce jugement limita sérieusement la négociation collective dans les universités américaines, particulièrement dans les universités privées, mais n'y mit pas fin. Toutefois, les commissions canadiennes des relations du travail rejetèrent cet argument. La cour suprême du Canada protégea en quelque sorte les décisions de ces tribunaux par sa réticence à les renverser. Ainsi, lors de l'accréditation de l'Association des professeurs de l'université du Nouveau-Brunswick, la commission rendit sa décision en tenant compte d'un débat sur l'urgence financière qui montra que, en de telles circonstances, le conseil d'administration, en tant qu'employeur, avait le dernier mot. Pour l'université Mount Allison, également au Nouveau-

Brunswick, la commission statua que ce n'était pas les administrateurs des facultés qui détenaient l'autorité ultime dans un processus officiel de consultation, mais le recteur et le conseil d'administration.

Il fut en outre plus facile d'obtenir le partage du pouvoir au Canada qu'aux États-Unis parce que les codes du travail canadiens imposent moins de restrictions à l'accréditation et au champ d'application de la négociation collective. Dès le départ, l'ACPPU préconisa un modèle incitant les associations de professeurs à s'accréditer comme membres du secteur privé plutôt que de la fonction publique. En général, le champ d'application de la négociation collective dans la fonction publique est assujetti à beaucoup plus de restrictions. Dans de nombreux états américains, la loi interdit aux professeurs de se syndiquer. Par ailleurs, des règles compliquées déterminent ce qui peut être négocié et ce qui ne peut pas l'être. Au Canada, seul le gouvernement créditiste de Colombie-Britannique tenta d'interdire complètement la négociation collective. Le gouvernement néo-démocrate abrogea toutefois la loi qui l'interdisait. Les professeurs et l'administration peuvent maintenant négocier à peu près n'importe quoi, mais, évidemment, il faut être deux pour valser.

L'autre aspect important de la négociation collective chez les professeurs fut d'ordre économique. Malheureusement, du point de vue des professeurs, le marché des années soixante-dix passa d'un marché vendeur à un marché acheteur. Pendant cette décennie, les salaires des professeurs s'effritèrent. Pour les professeurs, il devint donc plus difficile, mais non pas impossible, de négocier. Le militantisme s'accrut alors dans les universités anglophones.

Cette situation poussa les professeurs à vouloir de plus en plus faire la grève. En 1976, la grève à l'université Laval prouva que ce moyen de pression pouvait être efficace. Il y a eu depuis treize grèves dans les universités anglophones, dont beaucoup avaient des enjeux économiques. La création de la Caisse de défense de l'ACPPU, qui donne droit à des indemnités de grève, a permis que ces grèves aient lieu. La Caisse prévoit également le maintien des avantages assurés des grévistes et consent des prêts à ses associations membres en grève. Les actifs de la Caisse

s'élèvent à environ 8,7 millions de dollars. Récemment, l'Association des professeurs de l'université du Manitoba s'est vu consentir un prêt de un million de dollars pour l'aider pendant la grève qui a duré trois semaines.

Par ailleurs, on ne sait pas à quel point les grèves permettent aux professeurs d'atteindre leurs objectifs pécuniaires étant donné la situation économique actuelle. En Ontario, par exemple, les petites universités ont obtenu que les échelles salariales soient uniformes à la grandeur de la province. Toutefois, lorsque l'employeur est l'État et qu'il détient les cordons de la bourse, la grève pour obtenir plus d'argent pose des problèmes. Pendant les années quatre-vingt et quatre-vingt dix, la négociation collective est devenue non seulement le moyen de faire des gains pécuniaires mais aussi de défendre les acquis contre les attaques de la nouvelle droite. Pour compliquer l'analyse, les grèves des professeurs servent autant l'objectif d'un certain pouvoir à exercer au sein de l'université qu'à celui d'un règlement de différends précis.

D'autre part, la négociation collective s'avère un instrument souple que les professeurs peuvent utiliser, et ils le font d'ailleurs, pour régler une gamme de problèmes. Voilà bien entendu le défi qui se pose à un syndicalisme arrivé à maturité. Continuera-t-il à faire ce qu'il a toujours fait ou réagira-t-il positivement à de nouveaux problèmes ?

Lentement mais sûrement, les agents de négociation du corps professoral dans les universités anglophones ont choisi d'élargir les frontières de la négociation collective, à telle enseigne que les contrats sont habituellement des documents très complets. Outre les questions principales touchant l'embauche, le congédiement, les griefs et les salaires, ils prévoient notamment des articles sur le droit d'auteur et les brevets, les conflits d'intérêts, la fraude et la conduite frauduleuse dans la recherche, les indicateurs de rendement et l'évaluation des étudiants. Les associations de professeurs ont aussi ajouté les bibliothécaires à leurs conventions collectives. Dans certaines universités, comme à l'université Regina, un grand nombre de cadres intermédiaires sont également inclus.

De nouveaux venus s'ajoutent à la liste des agents de négociation. En Colombie-Britannique, par exemple, le gouvernement a transformé cinq collèges communautaires en collèges universitaires qui offrent un programme d'études de quatre ans conférant un grade. La College-Institute Educators Association of British Columbia (CIEABC) représentait déjà les professeurs de ces collèges. La CIEABC est récemment devenue membre associé de l'ACPPU. Il est fort probable que l'Alberta et d'autres provinces imiteront l'exemple de la Colombie-Britannique. Cette tendance existe au Royaume-Uni alors que les anciennes écoles polytechniques sont devenues des universités. Il se produit à peu près la même chose en Australie.

Pendant les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, il fut de plus en plus difficile de négocier. Les syndicats de professeurs s'attachèrent davantage à la défense des intérêts de leurs membres par le règlement de griefs et l'arbitrage. La jurisprudence dans ce domaine s'étoffa et chaque partie à la négociation acquit une bonne dose de compétence. L'ACPPU offrit aux professeurs beaucoup de soutien à ce chapitre.

La défense des droits des femmes et des minorités est un domaine dans lequel l'efficacité des associations de professeurs est inégale. Dès les débuts de la négociation collective dans les universités anglophones, l'ACPPU et les associations locales négocièrent entre autres la parité salariale pour un travail égal, des procédures pour réparer les anomalies salariales, des articles interdisant la discrimination à l'endroit des femmes, des dispositions adéquates pour la garde d'enfants. Elles éliminèrent également les clauses de népotisme qui condamnaient les épouses de professeurs à l'esclavage si elles travaillaient pour l'université. De plus en plus de femmes en conclurent donc que la négociation collective était un outil utile pour lutter contre la discrimination.

Les résultats furent toutefois moins probants dans d'autres secteurs préoccupant les femmes. Ainsi, beaucoup d'associations de professeurs ne réussirent pas à négocier des dispositions en matière de harcèlement sexuel et durent faire face à des règlements administratifs. Il ne fut pas non plus facile pour les associations de professeurs de résoudre le litige entourant l'action positive ou la mise en place d'un programme d'études non exclusif. Des féministes se demandèrent donc si la négociation

collective était une partie de la solution ou une partie du problème.

Par contre, l'ACPPU et ses associations locales des universités anglophones firent œuvre de pionniers dans le monde syndical en assurant une protection légale aux gais et lesbiennes du corps professoral. Dès le début, pratiquement, de la négociation collective dans les années soixante-dix, les associations obtinrent l'inclusion d'un libelle interdisant la discrimination fondée sur l'orientation sexuelle. La bataille rangée que les administrations universitaires livrèrent tour à tour pour résister à ces garanties prouva qu'elles étaient nécessaires et que la négociation collective dans la défense des droits était importante.

Les dirigeants des associations de professeurs composèrent également avec des questions d'urgence financière et d'excédent de postes, des questions cruciales pour le corps professoral des années 1990, l'époque des compressions budgétaires. Dès 1970, l'ACPPU adopta des modèles d'articles sur l'urgence financière et l'excédent de postes. Elle se démarqua de l'AUT, en Angleterre, qui décida de défendre la permanence comme un droit absolu ne pouvant être enfreint même pour des motifs financiers authentiques. Finalement, le gouvernement britannique intervint dans les années 1980 et légiféra pour renverser cette tendance et pour miner sérieusement la permanence. Au Canada, l'ACPPU était prête à échanger la protection absolue de la permanence contre une procédure équitable garantissant une véritable urgence financière. En étant véritable, cette urgence financière serait une procédure juste et équitable. Presque toutes les associations de professeurs des universités anglophones qui sont des agents de négociation accrédités négocièrent des articles sur l'urgence financière et l'excédent de postes pour leurs conventions collectives.

Les administrateurs se plaignent que des articles de ce genre limitent leur souplesse. Ils ont raison. Mais ces articles témoignent aussi d'un partage efficace du pouvoir créé par la négociation collective. Ils obligent les universités à planifier efficacement et à mettre en œuvre des procédures adéquates pour régler les crises financières.

À titre d'exemple, relatons quatre incidents survenus dans des universités anglophones. D'abord, à l'université Carleton, le personnel universitaire se syndiqua dans les années soixante-dix en partie parce que le recteur avait annoncé la possibilité d'une crise financière pouvant entraîner des licenciements. L'urgence financière disparut comme par enchantement avant la tenue du dernier vote pour l'accréditation ordonné par la Commission des relations du travail. À l'université Mount Allison, lorsque le recteur et le conseil d'administration de l'époque voulurent licencier des professeurs permanents, quelle que soit la situation financière de l'université, ils se heurtèrent à la convention collective. Pour examiner les livres, il fallut mettre sur pied un comité d'enquête composé de deux membres de l'association des professeurs, de deux membres de l'administration et d'un président choisi par le conseil d'université. L'administration choisit deux de ses administrateurs des finances. Le comité conclut à l'unanimité qu'aucune urgence financière ne justifiait le congédiement des professeurs. Il a toutefois formulé des recommandations visant à une gestion plus efficace des finances de l'université pendant les trois années subséquentes.

Nous avons assisté en 1995 à une augmentation sensible de ce genre de bataille dans les universités anglophones. À certains endroits, l'administration a décidé que la morosité économique leur permettait d'éliminer les articles sur l'urgence financière et l'excédent de postes. Ainsi, à l'université du Manitoba, l'administration a proposé d'abolir les articles en vigueur et de les remplacer par une disposition permettant le congédiement de quiconque avec un préavis de 30 jours sans motif et sans la nécessité de décréter une crise financière. Il s'agissait de toute évidence d'un moyen détourné pour abolir la permanence et pour diminuer sérieusement les protections de la liberté universitaire. L'association des professeurs a déclenché une grève qui a duré trois semaines et a forcé l'administration à abandonner ses projets. Elle a également dû accepter un article qui réduisait considérablement les pouvoirs unilatéraux du conseil d'administration. Une situation semblable s'est produite à l'université Memorial de Terre-Neuve. La grève a été évitée seulement lorsque l'administration a cédé sur la question de l'urgence financière. Sans la négociation collective et sans le droit de grève, l'administration de ces universités aurait pu ramener le milieu universitaire aux années 1950.

La négociation collective chez les universitaires ne peut exister dans un vide politique. Pendant les années soixante et soixante-dix, les politiques libérales permirent l'essor du syndicalisme, surtout dans le secteur public. La vague conservatrice des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix s'est opposée à ces politiques. De plus en plus de gouvernements, tant le palier fédéral que le palier provincial, sont prêts à geler les salaires de la fonction publique ou à légiférer des réductions salariales. Les universités font souvent partie de ces mesures d'austérité. L'exemple le plus fameux est celui de la Nouvelle-Écosse où les conventions collectives sont gelées depuis de nombreuses années. L'ACPPU et l'association provinciale ont fait appel à l'Organisation internationale du travail, qui leur a donné raison, mais le gouvernement provincial, à ce jour, n'a pas modifié sa position.

La contre-attaque est directement liée aux compressions budgétaires des dix dernières années. Cette nouvelle réalité a augmenté les pressions politiques en faveur d'une réforme des universités, de fusions, de la réduction de la protection de la permanence et d'autres mesures touchant directement ou indirectement les contrats des professeurs. La situation a convaincu ces derniers qu'il fallait intensifier les pressions auprès des gouvernements fédéral et provinciaux puisqu'il est admis que l'action politique peut annihiler les gains faits à la table de négociation.

Malgré toutes les difficultés, la négociation collective demeure primordiale car elle permet aux professeurs d'obtenir le pouvoir de négocier un contrat de travail qui couvre une gamme de leurs activités. Ils peuvent ainsi maîtriser davantage leur destinée qu'il y a trente ans. On se rappelle les années soixante à cause de la révolte étudiante qui, finalement, n'a pas influé beaucoup sur la direction des universités canadiennes. Elle a toutefois modifié considérablement les mœurs de la collectivité universitaire en mettant un terme à la notion selon laquelle l'université jouait le rôle de parents. De fait, le changement radical effectué dans l'organisation du pouvoir des universités est attribuable non pas aux étudiants mais aux professeurs grâce à l'adoption de la négociation collective.

L'équité pour les professeures d'université

Au carrefour du féminisme et du syndicalisme

par Nicole Thivierge,
professeure au Département des sciences humaines, UQAR
présidente du Comité des femmes en milieu universitaire
Fédération québécoise des professeures et professeurs
d'université

Ce qui m'a motivée à travailler avec les groupes féministes, c'est que les ouvrières, en se syndiquant, devenaient aussi féministes et revendiquaient non seulement des salaires mais une indépendance, une dignité au travail.

*Madeleine Parent*¹

INTRODUCTION

À la fin du 19^e siècle, la profonde mutation qu'a connue le Québec à la suite de l'industrialisation et de l'urbanisation a renforcé la division sexuelle des rôles sociaux, confinant les femmes à l'enfermement dans la sphère privée. Au début du 20^e siècle et surtout durant les années de crise économique, les femmes mariées doivent lutter pour obtenir le droit au travail rémunéré. À l'occasion de la Deuxième Guerre mondiale, alors qu'on sollicite leur contribution à l'effort de guerre, leur droit au travail est enfin reconnu et dans les deux décennies qui suivent, elles peuvent compter sur les syndicats pour les soutenir dans leur lutte pour l'obtention d'un salaire égal pour un travail égal. Mais

¹ Nicole LACOLLE, éd. *Madeleine Parent, Léa Roback. Entrevues.* Montréal, les éditions du remue-ménage, 1988, p. 82.

c'est insuffisant puisque perdure la discrimination causée par la division sexuelle du travail. Les femmes commencent alors à revendiquer un salaire égal pour un travail équivalent et cette fois, elles peuvent compter sur deux mouvements sociaux en pleine effervescence : le mouvement syndical et le mouvement féministe.

Depuis 1976, la Charte québécoise des droits garantit l'égalité des sexes devant la loi et reconnaît le principe d'égalité et d'équité en emploi. Dès lors, les travailleuses peuvent faire reconnaître leurs droits par des plaintes devant la Commission des droits de la personne. Cette action individuelle est cependant lourde à porter et les résultats ne sont pas toujours probants. Au milieu des années 1980, dans la foulée de l'“action positive” de nos consœurs canadiennes, les chartes des droits sont amendées de façon à permettre l'implantation de programmes d'accès à l'égalité (PAE) en emploi pour effacer toute trace de discrimination systémique qui résiste encore au vent nouveau. Ensuite, ce sont les programmes d'équité en emploi et d'équité salariale qui les accompagnent.

Mais que veut-on dire par équité en emploi ? Il s'agit d'un

“objectif général qui s'étend à l'ensemble des démarches et programmes visant à mettre fin à la discrimination systémique qui sévit à l'égard des femmes (et des membres d'autres groupes cibles) [...] les principales étant les iniquités salariales et la ségrégation professionnelle”¹

Quand à l'accès à l'égalité,

“il comporte un double objectif : d'une part, dépister tous les biais sexistes ou discriminatoires dans les pratiques ainsi que les politiques d'emploi et les éliminer, et, d'autre part, augmenter la présence des femmes (et des membres d'autres groupes cibles) dans des emplois où

¹ Québec, Conseil du Statut de la femme. *Même poids, même mesure. Avis sur l'équité en emploi*, 1993, p. 4.

elles sont actuellement sous-représentées et, de ce fait, briser la ségrégation professionnelle”.¹

Aujourd'hui, les programmes d'accès à l'égalité et à l'équité en emploi fonctionnent assez bien dans quelques universités, mais ils doivent surmonter des conditions difficiles ; ils font face à une conjoncture défavorable et à des adversaires de la nouvelle droite qui ne demandent qu'à évacuer tout programme égalitaire quel qu'il soit.

Dans ce contexte de fin de millénaire où l'idéologie néolibérale domine et où nos administrateurs universitaires ont entrepris des restructurations et des rationalisations sur le modèle de l'entreprise privée, l'accès au poste de professeure et de professeur d'université est pratiquement fermé et pourtant personne ne semble se préoccuper de préparer la nécessaire relève. Doit-on baisser les bras et laisser une concurrence de plus en plus féroce dominer ce secteur d'emploi ? Les femmes ne doivent-elles pas déployer une vigilance accrue, de concert avec leur syndicat, pour conserver les acquis si chèrement gagnés, après dix années d'application de programmes d'accès à l'égalité pour les femmes ? Après tout, la discrimination systémique est encore présente et on est bien loin de la mixité, avec un corps professoral dont le taux de féminité dépasse à peine les 20 %. Il reste encore beaucoup à faire.

¹ Ibidem.

1. UNE DÉCENNIE D'ACTION POSITIVE

Au Canada, en 1984, le rapport de la Commission royale d'enquête Abella, intitulé “Égalité en matière d'emploi”, recommande aux gouvernements d'établir des politiques et des programmes visant à régler tous les problèmes de discrimination au travail, incluant la discrimination systémique. Au Québec, en 1985, la Partie III de la Charte québécoise des droits, traitant des programmes d'accès à l'égalité en emploi, insère un amendement permettant “l'usage de mesures préférentielles pour les personnes faisant partie de groupes-cibles”. L'année suivante, les gouvernements fédéral et provinciaux peuvent légiférer et instaurer des programmes d'égalité et d'équité en emploi pour contrer la discrimination contre les femmes, les autochtones, les personnes appartenant aux minorités visibles et les personnes handicapées.¹

Les programmes obligatoires :

Le programme des contrats fédéraux d'équité en emploi est obligatoire pour les universités qui ont plus de 100 employés et qui reçoivent plus de 200 000 \$ de subvention. En Ontario, parmi les universités inscrites aux programmes fédéraux, l'Université d'York s'est mérité un prix d'excellence en 1993, pour la place accordée au personnel féminin, dont les 1 200 personnes engagées à plein temps dans l'enseignement. On a loué les “mesures spéciales adoptées pour le recrutement des femmes [...] en fonction de leur équité et de leur uniformité pour tous les candidats”. Quant à l'Université Queen, elle est honorée par un certificat de mérite pour les initiatives prises pour avoir créé un climat favorable aux groupes sous-représentés en ce qui concerne l'équité en emploi.² Au Québec, le programme de contrats fédéraux d'équité en emploi est implanté dans quelques

¹ Rosalie S. Abella, *Égalité en matière d'emploi. Rapport de la Commission royale d'enquête* Ottawa, Min. des Approvisionnements et services, 1984 ; Québec, Conseil exécutif. Secrétariat à la condition féminine. *Équité en emploi. Document d'orientation. Consultation sur l'avenir de l'équité en emploi*. Québec, s.. éd. 1991, p. 7.

² Canada. Ministère du Développement des ressources humaines. *Loi sur l'équité en matière d'emploi. Rapport annuel 1994.*, p. 1 ;

universités de Montréal et à Québec ; les établissements s'arrangent généralement pour en harmoniser les pratiques.

Annoncé en septembre 1987 par le gouvernement du Québec, le programme d'obligation contractuelle met du temps à démarrer. La politique d'obligation contractuelle s'applique aux entreprises et organisations de 100 employés ou plus qui soumissionnent pour des contrats de biens et de services ou qui demandent des subventions de 100 000 \$ et plus auprès du gouvernement du Québec. Lorsque le contrat ou la subvention sont accordés, les établissements doivent "s'engager à mettre en œuvre un programme d'accès à l'égalité conforme à la Charte des droits et libertés de la personne".¹ Dans le programme obligatoire québécois, les établissements à but non lucratif comme les universités, sont exonorés. Pourtant, comme maisons de formation, ne devraient-elles pas donner l'exemple en matière d'équité en emploi ? Heureusement, quelques-unes d'entre elles s'engageront dans un programme volontaire.

Les programmes volontaires :

En 1986, le gouvernement du Québec adopte un plan d'action de trois ans pour soutenir une démarche d'implantation de programmes volontaires d'accès à l'égalité en emploi (PAE), notamment dans les établissements d'enseignement collégial et universitaire, où des situations de sous représentation des femmes et d'inégalité salariale sont constatées. Les établissements universitaires sont invités à "s'engager dans une démarche de mise en œuvre de programmes d'accès à l'égalité", afin de faire disparaître le plus possible les inégalités entre les hommes et les femmes et si possible, d'implanter une nouvelle culture égalitaire du travail qui profitera aux futures diplômées.²

Pour soutenir l'implantation de tels programmes, le gouvernement du Québec prévoit fournir une aide financière et

¹ Québec, Conseil du Statut de la femme. *L'équité en emploi pour les femmes*, 1993, p. 48 ; Québec, *Équité en emploi*, op.cit., pp.8-9.

² Québec, Secrétariat à la conditions féminine. *L'avenir est à l'égalité. Les programmes d'accès à l'égalité en emploi pour les femmes*. 1987, p. 11.

technique dans le démarrage des projets-pilotes. Un budget de 6,5 millions de dollars est prévu pour aider les établissements municipaux et ceux des réseaux de l'éducation, de la santé et des services sociaux.¹ Au départ, ce sont 76 organisations pilotes qui s'inscrivent, parmi elles sept universités québécoises : l'École des hautes études commerciales, l'Université Concordia, l'Université McGill, l'Université de Montréal, l'Université du Québec à Montréal, l'Université de Sherbrooke, la Télé-université et finalement l'École polytechnique.

Rappelons d'abord les objectifs des programmes d'accès à l'égalité : il s'agit de "corriger la situation de personnes faisant partie de groupes victimes de discrimination dans l'emploi". Plus précisément, les objectifs poursuivis dans le monde de l'enseignement supérieur veulent corriger les effets de la discrimination passée, éliminer les possibilités de discrimination future, rendre les systèmes d'emploi neutres, supprimer les obstacles qui compromettent l'amélioration de la représentation des femmes, favoriser à plus ou moins long terme l'élaboration de nouveaux modèles pour les futures diplômées.²

Les objectifs des PAE

À cette fin, les programmes prévoient des objectifs à poursuivre pour améliorer la représentation des membres des groupes cibles. Exprimés en nombres et en pourcentages, les objectifs sont accompagnés d'échéanciers de réalisation et de mesures opérationnelles appelées mesures d'égalité des chances, mesures de redressement et mesures de soutien³. Cherchant un effet permanent, les mesures d'égalité des chances visent à "corriger ou prévenir les traitements discriminatoires à l'endroit des membres de groupes cibles", à l'aide de politiques qui favorisent la diversification des sources de recrutement, pour augmenter le bassin de candidatures féminines. Quant aux

¹ Ibidem, pp.9, 11.

² Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science. *Les programmes d'égalité pour les femmes dans les collèges et dans les universités*, Québec, 1987.

³ Québec, *L'avenir est à l'égalité*, op cit., (C'est nous qui soulignons)

mesures de redressement, elles veulent éliminer les effets de la discrimination subie par des membres de groupe cibles, en leur accordant temporairement certains avantages préférentiels. Par exemple, il peut s'agir "d'accorder la préférence, à compétence égale, à des membres de groupes cibles dans une certaine proportion de postes à combler", ou de mettre sur pied des programmes de formation dans le but de préparer une relève féminine. Enfin, les mesures de soutien, tout en étant facultatives, veulent faciliter "l'intégration des membres de groupes cibles en leur permettant de régler certains problèmes d'emploi particuliers, tels que la garde des enfants" ; la Commission des droits de la personne propose des programmes de conciliation famille-carrière, de garderie en milieu de travail, etc.¹

Prévus pour être temporaires, les PAE doivent durer le temps requis pour effectuer les redressements nécessaires à un système d'emploi jugé discriminant. Ils doivent se réaliser dans la concertation, avec l'appui des directions d'établissement, des groupes de femmes et des syndicats. Ici l'appui du mouvement syndical est essentiel car des mesures de redressement qui ne sont pas assorties de clauses de convention collective seraient inefficaces.

L'action syndicale :

Depuis l'implantation des PAE, les syndicats de professeures et de professeurs d'université ont dû "négocier" une adéquation entre les provisions des programmes et le cadre des conventions collectives. Au plan canadien comme au plan québécois, les fédérations de syndicats de professeures et de professeurs d'université sont déjà sensibilisées aux questions des droits de la personnes et la question de l'égalité et de l'équité entre les hommes et les femmes a fait avancer le débat.

¹ ACCES+PLUS Vol. 6 no 1 (mars 1995). Il s'agit du Bulletin de la Commission des droits de la personne, laquelle a la responsabilité juridique de l'application des programmes. C'est nous qui soulignons.

La fédération canadienne_

En 1961, l'Association canadienne des professeurs/res d'université (ACPU), adopte un énoncé de principe déclarant :

“L'Association canadienne des professeurs d'université croit que, selon le principe de salaire égal à travail égal, aucune discrimination ne devrait être exercée selon le sexe de ses membres, au niveau du salaire, du statut ou de la charge de travail. Ainsi, les professeurs de sexe féminin travaillant dans les universités canadiennes se verront offrir les mêmes possibilités que leurs collègues du sexe opposé”.¹

Le dossier est en marche. En 1972, le Comité du Statut de la femme de l'ACPU est créé. L'année suivante, l'ACPU dénonce le fait que les femmes de professeurs ne puissent être engagées, sinon dans des postes à statut précaire. En 1974, l'Association adopte un premier énoncé de principe sur les congés de maternité puis, en 1980, émet une politique contre le harcèlement sexuel qui sera révisée en 1989. Reste aux syndicats locaux à traduire ces énoncés en clauses de convention collective.

Tout au long des années 1980, l'ACPU se penche sur des procédures d'embauche équitables. Deux énoncés de principe en font foi dont celui de 1985, inspiré des conclusions de la commission Abella : il concerne “l'action positive”. On y affirme, entre autre, que les universités doivent revoir leurs politiques sur le salaire égal à travail égal, sur les congés de maternité, sur le harcèlement sexuel et sur toute autre discrimination afin d'assurer un milieu favorable aux professeures ; qu'elles doivent encourager la recherche et la création sur les sujets qui préoccupent les femmes ; qu'elles doivent éliminer les stéréotypes sexistes dans le recrutement des étudiantes, notamment dans des domaines non traditionnels ; qu'elles doivent élaborer des politiques d'embauche efficaces pour garantir l'équité, par les programmes d'encouragement et par la création d'un comité évaluant les nominations.

¹ Mariette Blanchette et Donald Savage. ‘L'Acpu et l'équité en matière d'emploi : perspective historique.’ *Supplément du Statut de la femme de l'ACPU*, 1991, pp. 5-6

Les fédérations québécoises

À l'instar de l'Association canadienne, la Fédération des Associations de professeurs des universités du Québec (FAPUQ) se préoccupe du sort des professeures dans les universités. Durant les années 1980, la création du Comité sur les femmes en milieu universitaire (CFMU) le confirme. Des militantes de la FAPUQ ont elles-mêmes pris les choses en main pour inciter les associations et syndicats à appuyer les mesures d'actions positives.

Parrallèlement à l'action des militantes du CFMU, un comité de professeures, membres des syndicats réunis à l'Intersyndicale des professeurs d'université québécoise (IPUQ), organise un colloque portant sur l'implantation des programmes volontaires d'accès à l'égalité récemment lancés. Ainsi, sur le thème de *l'accès à l'égalité dans les universités*, une centaine de spécialistes, praticiennes et syndicalistes de tous les niveaux de l'enseignement, se réunissent en février 1988. D'entrée de jeu, Denise Piché, une organisatrice du colloque, affirme que sans nier les progrès passés, tout est encore à faire :

“Après une vingtaine d'années de lutte organisée et constante contre les inégalités vécues par les femmes et pour un profond changement de société, il faut bien constater que les femmes ne sont toujours pas des citoyennes à part entière et que les rouages de la discrimination systémique sont encore bien incrustés dans notre société et dans les mentalités [...] il faut faire le constat que la situation n'a pas beaucoup évolué et que, au rythme où les choses bougent, nos filles et petites-filles risquent de connaître des universités bien semblables à celles que nous avons connues”¹

L'année suivante, en avril 1989, le CFMU de la FAPUQ organise son premier colloque, *Faire bouger l'université : un*

¹ Denise Piché et Carolle Simard, sous la dir. 'L'accès à l'égalité chez les professeur/e/s d'université : du présent au futur.' *Actes du colloque de l'IPUQ*, février 1988, p. 11.

défi. Les participantes étudient les problèmes rencontrés par les professeures dans leur carrière universitaire. En 1990, les énergies des membres se concentrent sur l'implantation des programmes d'accès à l'égalité dans quelques universités québécoises. Elles en discutent lors d'un colloque sur *Le Temps d'agir : stratégies d'implantation des PAE*. Ce colloque est une occasion, affirme la présidente du CFMU Arpi Hamalian, de jeter de la lumière, voire de remettre en cause :

“des problèmes précis comme ceux de la définition des tâches, de l'excellence, de l'enseignement et de la recherche, des critères d'embauche et de promotion ou encore ceux des congés parentaux”¹

On y découvre les succès, mais aussi les résistances rencontrées pour l'intégration d'articles sur l'équité dans les conventions collectives. Dans certains cas, on souligne même la difficulté de passer la barrière du pouvoir de l'assemblée départementale.

Les membres du CFMU poursuivent leur soutien aux militantes dans les syndicats locaux, cette fois au sein de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université. Entre 1991 et 1993, les membres du CFMU se penchent sur les conditions de travail des femmes professeures et en février 1993, un colloque portant sur *La vie quotidienne des professeures d'université* permet aux participantes d'échanger sur la question.²

Enfin, entre 1993 et 1995, les membres actuels du CFMU³ ont repris l'analyse des programmes d'accès à l'égalité dans les

¹ Arpi Hamalian, 'Mot de la présidente du CFMU,' *Le Temps d'agir : stratégies d'implantation des PAE. Actes du colloque organisé par le CFMU (CFMU/FAPUQ) en collab. avec le SPUQ et le SPUL*, sous la dir. de Réjane Blary et Claire V. de la Durantaye, Montréal, 1er au 3 février 1990, Les Cahiers de la FAPUQ, vol. 1 no 1, p. 9.

² Les *Actes du Colloque sur la vie quotidienne des professeures d'université*, édités sous la direction de la professeure Huguette Dagenais, seront publiés au printemps 1996.

³ Les membres du CFMU étaient alors Louise BOUCHER, Antoine BABY, Denise COUTURE, Gleider HERNANDEZ, Lucie LEQUIN, Nicole

universités, cette fois au stade des plans d'action. L'enquête, effectuée en partie par les chercheuses Martine Carle et Dominique Potvin, a permis de tracer un portrait de l'embauche professorale dans toutes les universités. De plus, un fichier des articles de conventions collectives qui touchent la condition des femmes devrait permettre d'élaborer des clauses types pour les mettre à la disposition des syndicats qui seraient intéressés.

Actuellement, le CFMU crée un réseau de solidarité de personnes ressources intéressées à la lutte pour l'égalité et l'équité. Il s'agit d'établir les liens de complicité entre différentes intervenantes qui permettront de renforcer les stratégies d'actions et d'entraide dans les différentes étapes d'implantation des programmes, notamment lorsqu'il s'agit de transformer les mesures en clauses de convention collective. Les membres du CFMU espèrent aussi fournir tout le support nécessaire aux militantes qui désirent implanter des PAE dans leur université. À cet effet, en novembre 1995, le CFMU a organisé un colloque sur *L'embauche des professeures dans les universités : résistances et stratégies*. Ce colloque a permis d'analyser les différentes composantes de l'application des programmes à travers la lunette des différentes actrices sociales que sont les gestionnaires de programmes, les militantes des comités femmes des syndicats, les fonctionnaires et les professeures¹. Le réseau est créé, il suffit de l'entretenir, car cette action féministe et syndicale, si elle a récolté quelques fruits, est encore loin du but de l'égalité pour les hommes et les femmes dans l'enseignement universitaire.

2. LES PAE MIS À L'ÉPREUVE

Vouloir analyser l'impact des programmes d'égalité et d'équité en emploi c'est se résigner à dessiner un demi-portrait de la situation universitaire québécoise. En effet, seulement 8 des 19 universités québécoises ont adhéré aux programmes volontaires

THIVIERGE et Marielle TREMBLAY. Se sont joints au groupe Jacqueline LAMOTHE, Joseph-Claude POULIN et Yolande TANGUAY

¹ Les Actes du Colloque sur *L'embauche des professeures dans les universités : résistances et stratégies*, sont en voie de publication.

ou obligatoires des gouvernements fédéral et provincial. La majorité de ces universités sont de grande taille et sont situées dans les grands centres urbains.

Un portrait chiffré¹

En 1995, des programmes d'accès à l'égalité ou à l'équité en emploi existent à l'École polytechnique, dans les universités Concordia, Laval, McGill, de Montréal, de Sherbrooke, du Québec à Montréal ainsi qu'à la Télé-université. Comme l'École polytechnique n'a adhéré à un tel programme qu'en 1993, donc après la prise des données que nous utilisons ici, nous avons choisi de la classer parmi le groupe des universités ne bénéficiant d'aucun programme (voir tableau II).

Premier constat : dans les universités qui participent à un programme, on remarque un taux de féminité moyen des effectifs légèrement supérieur à celui des autres établissements.

¹ Je reproduis ici des extraits de l'article 'Le corps professoral universitaire face au défi de l'égalité', paru dans le journal *Université*, vol. 5 no 1 (décembre 1995) : 9-11

TABLEAU I
ÉVOLUTION DES EFFECTIFS FÉMININS (%)
DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES
BÉNÉFICIAIRE DE PAE et/ou de PÉE
(1985, 1989, 1993)

Universités	% 1985	% 1989	% 1993	(+/-) % 1985-89	(+/-) % 1989-93	(+/-) % 1985-93
Laval	12,5	14,5	17,0	+2,0	+2,5	+4,5
Montréal	20,1	21,3	23,4	+1,2	+2,1	+3,3
Sherbrooke	9,9	12,1	15,3	+2,2	+3,2	+5,4
UQAM	22,3	24,0	26,5	+1,7	+2,5	+4,2
Téluq	34,8	30,8	31,3	-4,0	+0,5	-3,5
McGill	17,4	19,0	22,0	+1,6	+3,0	+4,6
Concordia	18,1	21,1	26,7	+3,0	+5,6	+8,6
% moyen de féminité dans ces 7 universités (Total des effectifs féminins)	17,0 1 080	18,8 1 252	21,7 1 565	+1,8	+2,9	+4,7

Source : les chiffres fournis par la CRÉPUQ ont été compilés par Dominique Potvin.

Entre 1985 et 1993, le taux de féminité des effectifs dans ces universités s'est élevé de 17 % à 21,7 % : un gain de 4,7 points de pourcentage en huit ans. L'augmentation plus substantielle entre 1989 et 1993 qu'entre 1985 et 1989, période où les PAE ne sont pas encore implantés, pourrait signifier que l'information et la sensibilisation, inhérentes aux premières étapes de l'application, ont porté quelques fruits.

Abordons maintenant, pour fin de comparaison, le groupe des 12 établissements universitaires qui ne possèdent aucun programme d'égalité ou d'équité.

TABLEAU II
ÉVOLUTION DES EFFECTIFS FÉMININS (%)
DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES SANS PAE ou PÉE
(1985, 1989, 1993)

Universités	% 1985	% 1989	% 1993	(+/-) % 1985-89	(+/-) % 1989-93	(+/-) % 1985-93
H.É.C.	15,4	17,9	21,7	+2,5	+3,8	+6,3
Polytech.(*)	3,2	4,5	6,0	+1,3	+1,5	+2,8
UQAC	12,4	8,7	12,5	-3,7	+3,8	+0,1
UQAH	25,5	25,7	28,2	+0,2	+2,5	+2,7
UQAR	25,9	24,5	21,2	-1,4	-3,3	-4,7
UQAT	21,3	28,0	23,1	+6,7	-4,9	+1,8
UQTR	12,4	14,8	17,7	+2,4	+2,9	+5,3
ÉNAP	14,3	9,4	12,0	-4,9	+2,6	-2,3
ÉTS	0,0	2,8	7,1	+2,8	+4,3	+7,1
IAF	19,5	14,3	16,2	-5,2	+1,9	-3,3
INRS	8,6	10,2	12,7	+1,6	+2,5	+4,1
Bishop's	12,6	21,5	20,4	+8,9	-1,1	+7,8
% moyen de féminité dans ces 12 universités (Total des effectifs féminins)	13,7 (205)	14,8 (216)	16,3 (282)	+1,1	+1,5	+2,6

Source : les chiffres fournis par la CRÉPUQ ont été compilés par Dominique Potvin.

(*) disposant d'un programme mais depuis trop récemment pour être considéré comme tel.

Sur une période de huit ans, ce tableau révèle un taux de féminité moins élevé au départ et une progression plus lente que dans l'autre cas : de 13,7 % ce taux passe à 16,3 %, soit une augmentation de points de pourcentage de 2,6 en regard de 4,7 dans les universités disposant d'un programme. Outre l'effet de l'application des programmes, l'écart entre les deux groupes d'établissements peut s'expliquer : dans le cas de certaines institutions tributaires d'une vocation particulière, comme les sciences pures et appliquées, c'est le fait que ces disciplines scientifiques ont traditionnellement recruté surtout des hommes. En effet, quand on analyse le taux de féminité du corps professoral des universités québécoises en tenant compte des secteurs disciplinaires, on constate ce phénomène qui, heureusement, tend à s'amenuiser.

TABLEAU III
EFFECTIFS FÉMININS (%), PAR SECTEUR DISCIPLINAIRE
DANS L'ENSEMBLE DES UNIVERSITÉS : 1989, 1993

SECTEURS DISCIPLINAIRES	% de PROFESSEURES (1989)	% de PROFESSEURES (1993)
Administration	16,6	19,1
Arts	29,7	34
Droit	23,5	25,8
Éducation	29,3	31
Lettres	29,5	35,6
Médical	12,6	16,6
Paramédical	72,9	76,6
Périmédical	15,2	17,4
Sc. appliquées	4,2	6,3
Sc. pures	9,2	10,6
Sc. humaines	20	22,8
% moyen pour toutes disciplines	18,1	20,6
rapport des professeures/total	1468/8127	1847/8946

Source : les chiffres sont fournis par la CRÉPUQ et compilés par Dominique Potvin.

Les bienfaits des programmes d'accès à l'égalité sont donc évidents, si l'on considère l'écart entre les établissements participant aux programmes et les autres : une différence dans la féminisation de l'ordre de 2,1 points de pourcentage. Cette différence peut paraître minime. Il ne faut cependant pas oublier que ce sont des points de pourcentage qui ne pourraient croître de manière fulgurante, même si on embauchait 100 % de professeures, compte tenu de l'augmentation très lente du corps professoral dans son ensemble.

D'autre part, aussi essentiels que soient les PAE pour l'égalité et l'équité en emploi, s'ils ne voient pas leur plan d'action soutenus par des articles de conventions collectives, ils restent d'une efficacité réduite.

Les PAE et les clauses de convention collectives ¹

Étant donné que moins de la moitié des universités profitent de programmes d'égalité dans l'embauche et que seulement la moitié d'entre elles disposent de clauses à cet égard dans leur convention collective, nous croyons qu'en divulguer la teneur aidera l'ensemble des syndicats intéressés à implanter des mesures d'égalité ou de redressement, même quand il n'y a pas de programmes gouvernementaux. Nous tentons ici de synthétiser quelques secteurs d'intervention, de faire un premier pas vers la construction de clauses-types qui pourraient servir de référence aux militantes syndicales intéressées. Quatre universités ont inséré des clauses traduisant des mesures de leur Programme d'accès à l'égalité : les universités de Concordia, Laval, de Montréal et du Québec à Montréal.

Clauses générales de non-discrimination

La majorité des conventions collectives contiennent une clause générale visant à protéger les professeurs et les professeures contre toute discrimination d'origine ethnique ou nationale, de race ou de religion, de couleur, de langue, de sexe, d'orientation sexuelle, de handicap, de convictions politiques, d'âge, d'état civil, de condition sociale, d'état religieux, etc.

Cependant, dans sa clause générale sur la discrimination, l'Université Concordia va un peu plus loin en affirmant que l'évaluation en vue de l'engagement, de la promotion et de la permanence doit tenir compte des différents cheminements de carrière qui peuvent varier selon le sexe

Les congés de maternité : renouvellement et promotion

Toutes les conventions collectives contiennent des clauses de congés de maternité. Dans le cas de l'Université de Montréal, on

¹ La collation des articles a été effectuée par Dominique Potvin en février et mars 1995, à partir des conventions collectives qui avaient cours à ce moment. La synthèse des articles par secteurs pour préparer des clauses-types a été faite moi.

tente d'éliminer les effets contraignants de la maternité sur le cheminement de carrière. Les contrats sont prolongés d'une année pour les employées temporaires ou en probation ; si au contraire il s'agit d'accorder la permanence, elle est accordée avec effet rétroactif d'un an. Pour ce qui est de la promotion du statut d'agrégée à celui de titulaire, si elle est accordée entre la 7^e et le 10^e année de service comme agrégée, elle est donnée avec un effet rétroactif d'un an.

Les Programmes d'accès à l'égalité et à l'équité

Les clause de principe et les objectifs de féminisation

En général, la convention réserve un article où les parties souscrivent au principe d'égalité et d'équité en matière d'emploi, de même qu'aux mesures de redressement nécessaire lorsqu'il y a sous-représentativité des femmes dans le corps professoral¹. Ainsi, à Concordia, l'article précise qu'il y a sous-représentation lorsque le taux de féminité est inférieur à 50 % dans un département donné. Toutefois, pour cette convention, il y a "sous-représentation" lorsque le pourcentage de femmes détenant des postes permanents ou des postes à l'essai dans un département est inférieur au nombre de candidates satisfaisantes disponibles, tel que déterminé par Statistique Canada.

La convention de l'Université de Montréal précise que les facultés ou départements dont le taux de féminité est inférieur à 35 % (ou le devient en cours de route), élaborent, dans les six mois de la signature du protocole, un plan d'action pour atteindre un taux de féminité "au moins égal au plus grand des taux suivants : le taux de disponibilité du bassin québécois ou le taux de disponibilité du bassin canadien". La convention de l'UQAM poursuit les objectifs suivants : un taux de représentation féminine de 20 % comme seuil minimal dans chaque département et la mixité (soit 40 %) dans les départements où le taux de représentation féminine est déjà de 20 %. Seule l'Université Laval ne précise pas des objectifs précis de féminisation.

¹ Notons que la Direction des programmes d'accès à l'égalité de la Commission québécoise des droits de la personne fournit régulièrement les statistiques de disponibilité.

Le comité paritaire

Dans toutes les universités qui ont des PAE, il est prévu que soient établis des comités paritaires (université-syndicat), chargés de coordonner l'application et le développement des programmes. Seule la convention de l'Université de Montréal précise une répartition des membres du comité selon les sexes : elle prévoit un rapport de trois femmes pour un homme.

Les fonctions de gestion et d'application de ces comités sont plus ou moins complexes selon les universités. À Concordia, le comité doit s'assurer que l'université "exerce des pratiques d'engagement équitables", pendant qu'à l'UQAM, le comité voit à la bonne marche du plan d'action, au développement des mesures additionnelles si nécessaire et propose les modifications appropriées selon "l'évolution de la situation eu égard à l'objectif de mixité". Comme pour l'Université de Montréal, le comité de l'UQAM fait rapport régulièrement à l'université et au syndicat. Dans la convention de l'Université de Montréal, la description de la tâche du comité est précisée davantage : il se charge de la cueillette annuelle de toute l'information pertinente, notamment en ce qui concerne le taux de féminité et le plan d'action et fait rapport annuellement. Il doit mentionner "les taux de féminité de chaque unité et des commentaires concernant les résultats atteints annuellement".

Le plan d'action (ou de redressement)

En général, les mesure d'égalité ou de redressement des PAE se réalisent par la constitution d'un plan d'action départemental ou facultaire qui doit précéder l'embauche de professeures ou de professeurs. Ce plan d'action doit être approuvé par le Comité paritaire et par l'université. Les plans d'action sont exigés des départements dont la sous-représentation féminine est déclarée, en fonction des objectifs pré-établis.

À Concordia, le plan d'action fait ressortir les étapes à suivre pour attirer le plus de candidatures féminines qualifiées possible et s'assure de leur juste prise en compte dans le processus

d'engagement. Tous les deux ans, le plan d'action est mis à jour et détermine les objectifs révisés en rapport avec l'engagement de femmes. La convention de l'Université de Montréal précise que le plan d'action doit suivre un échéancier de réalisation pour la durée de la convention et doit identifier les stratégies qui seront utilisées. Enfin, il doit être déposé au comité paritaire.

À l'UQAM, des dispositions sont prévues pour aider les départements en difficulté dans leur recrutement : elles prévoient des ressources alternatives à l'intention d'un département qui désire surseoir à un engagement ou à une entrée en fonction afin de permettre à une candidate de répondre aux exigences requises ; elles permettent d'identifier les progrès de chaque département par rapport à la mixité, compte tenu de l'évolution des bassins de disponibilité ; elles fournissent aux départements l'indicateur des bassins de disponibilité afin qu'il soit intégré à la politique de répartition des postes de professeures et de professeurs ; elles prévoient la mise à jour annuelle de ces bassins de disponibilité ; elles s'assurent que les descriptions de fonctions, les questionnaires d'entrevues, les grilles d'évaluation et les critères d'engagement ou de sélection sont exempts de discrimination ; elles favorisent l'augmentation de la représentation des femmes dans toutes les instances de l'université, notamment dans les comités d'évaluation et de sélection des départements ainsi que dans les comités de promotion ; elles sensibilisent et informent les professeures et les professeurs quant aux objectifs, aux mesures et aux résultats du programme d'accès à l'égalité pour les femmes.

À l'Université Laval, c'est un plan de redressement qui est soumis pour avis au comité paritaire, puis pour approbation au vice-rectorat qui peut aussi accorder une dérogation. En tout temps le plan peut être modifié par l'assemblée de l'unité concernée et être soumis de nouveau pour avis et approbation. Depuis juin 1995, si l'assemblée de l'unité n'a pas de plan de redressement approuvé, ou ne bénéficie pas d'une dérogation, le vice-recteur ou la vice-recteure initiera le processus de sélection. Il arrive qu'à défaut de dépôt ou d'approbation du plan de redressement des départements, des unités ou des facultés, l'arrêt des procédures d'engagement soit effective, puis prise en main par le vice-rectorat

*Le recrutement**La publicité du concours :*

En général, la publicité en vue de l'embauche d'une ressource professorale, est généralement définie par le comité de sélection de l'unité, mais elle doit mentionner que le poste s'adresse tant aux femmes qu'aux hommes et que l'université adhère à un programme d'accès à l'égalité. À Laval, il est prévu que le comité de sélection établit les modalités du concours en tenant compte du PAE, tout en prévoyant des moyens particuliers pour susciter les candidatures féminines.

Sollicitation de candidatures féminines

Les programmes prévoient la mise sur pied de mesures de sollicitation de candidatures féminines. On en retrouve quelques-unes dans la convention de l'Université de Montréal :

- “- un délai de deux mois entre la parution de l'ouverture du poste et sa clôture ;
- le paiement des frais de déplacement des candidates ;
- la mention que le poste s'adresse tant aux femmes qu'aux hommes ;
- la consultation d'organismes ou de personnes susceptibles de susciter des candidatures féminines ;

- des invitations personnalisées auprès de candidates potentielles ;
- l'engagement de chargées d'enseignement ;
- l'attribution de congés de perfectionnement ;
- l'attribution de bourses de doctorat, de bourses postdoctorales ;
- la prise en considération d'un bassin de disponibilité plus large que le bassin canadien ou québécois”.

Composition du comité de sélection départemental :

Les articles de convention collective des quatre universités mentionnent l'obligation qu'il y ait au moins une femme dans les comités de sélection ; elle doit être du même département ou de la même discipline, à défaut de quoi on invite une professeure d'un autre département ou même du comité paritaire. À Laval, la convention mentionne que le rapport du comité de sélection doit contenir, en plus des éléments habituels, la mention de la publicité faite au poste et, “le cas échéant, les moyens pris pour susciter des candidatures féminines.”

La procédure d'embauche

Nous abordons ici le problème le plus épineux dans la rédaction d'articles de conventions collectives concernant l'accès à l'égalité dans l'embauche des femmes. Dans trois des quatre conventions collectives étudiées, on déclare que la sélection d'une femme sera priorisée, dans le cas de compétence équivalente ou égale. L'affaire est délicate... il s'agit ici de pouvoir honnêtement déclarer qu'il y a égalité ou équivalence entre des dossiers et dans ce cas, accorder la préférence à une femme. Il y a quelques différences entre le libellé des trois conventions collectives qui adhèrent ouvertement à cette préférence, c'est pourquoi nous en conservons le verbatim pour bien en saisir les nuances.

À Laval, la convention prévoit que l'assemblée accorde sa préférence aux candidates conformément au PAE, après que l'assemblée “ait rangé les candidatures par ordre de préférence” qu'elle ait “constaté que des candidatures sont jugées de valeur équivalentes” et que “les femmes de son unité sont en minorité”.

À Concordia, dans les départements où les femmes sont “sous-représentées”, “toutes choses étant égales par ailleurs, les candidatures féminines auront priorité”.

À l'UQAM, les critères d'embauche reposent sur le principe suivant : “À compétence équivalente et compte tenu de leur évaluation antérieure, s'il y a lieu, les personnes suivantes sont considérées en priorité dans l'ordre suivant”. Un ordre de priorité basé sur une double appartenance (ancienneté et sexe) est alors défini :

- (1) les professeures, professeurs réguliers non permanents mis à pied, sur la liste de rappel ; à compétence équivalente et compte tenu de leur évaluation antérieure, s'il y a lieu, les femmes recevront la priorité dans les départements où les professeures sont en minorité numérique selon l'article 30 (c'est l'article sur l'accès à l'égalité) ;
- (2) les professeures, professeurs invités ou substituts ; à compétence équivalente et compte tenu de leur évaluation antérieure ; s'il y a lieu, les femmes recevront la priorité dans les départements où les professeures sont en minorité numérique selon l'article 30 ;
- (3) les chargées, chargés de cours, couverts par l'unité de négociation SCCUQ ; à compétence équivalente et compte tenu de leur évaluation antérieure, s'il y a lieu, les femmes recevront la priorité dans les départements où les professeures sont en minorité numérique selon l'article 30 ;
- (4) les autres candidatures ; à compétence équivalente et compte tenu de leur évaluation antérieure, s'il y a lieu, les femmes recevront la priorité dans les départements où les professeures sont en minorité numérique selon l'article 30.

Cette double priorité insère des conditions de préférence qui favorisent d'abord les candidates et les candidates qui ont le statut de professeur, de substitut ou de chargé de cours. Il est clair que toute candidate valable sans expérience dans l'enseignement à l'UQAM, se voit reléguée au quatrième rang de priorité. L'ancienneté domine les mesures de redressement.

Ces exemples de clauses de conventions collectives permettent de renforcer les mesures de redressement établies par les universités disposant de programmes d'accès à l'égalité dans

l'embauche des professeures. Toute la controverse soulevée récemment par la droite vient du fait qu'il est extrêmement difficile de déterminer si des dossiers dénotent des compétences égales ou équivalentes. Les quatre conventions collectives que nous avons étudiées, mentionnent quelques balises, qui bien qu'encore imparfaites, constituent un grand pas dans l'application de mesures de redressement qui rendent justice.

3. LES ENJEUX DU 3^e MILLÉNAIRE

Aujourd'hui, le monde universitaire doit composer avec la réduction de la taille de l'État et, au nom de l'assainissement des finances publiques, subir les compressions budgétaires qui en découlent. Les universités sont plongées dans un climat tel qu'au lieu d'engager de jeunes scientifiques qui assureront la relève, elles choisissent de les maintenir dans le travail précaire. Pour Simone Landry, présidente du Syndicat des professeures et professeurs de l'UQAM, "la rareté des ressources a pour effet d'accentuer la concurrence, de rendre plus féroce encore la compétition pour les places, et parfois de chercher des boucs émissaires. Les programmes d'accès à l'égalité sont une cible de choix"¹.

Les objectifs égalitaires devant la compétence

Depuis un an, certaines personnes critiquent les PAE, s'interrogent sur leur pertinence et avancent même que les professeures qui sont embauchées grâce à ces programmes voient leur compétence remise en question. Pire, les programmes égalitaires sacrifieraient la compétence à l'autel des quotas pendant que l'université s'enliserait dans la médiocrité.²

¹ Simone Landry. 'Sexisme à l'université. La qualité de la relève...', *Le Devoir*, 5 septembre 1995.

² Nicole Gagnon, 'Quotas de médiocrité : les effets pervers du redressement sexiste' *SPULTIN*, 31 janvier 1995 reproduit dans *Le Devoir* 22-23 juillet 1995, Nicole Gagnon, 'Le gâteau de la gauche bien pensante'. *Le Devoir*, 14 août 1995.

Pourtant, comme on a pu le constater dans les clauses de conventions collectives évoquées plus haut, il n'est nullement question de quotas, mais d'objectifs de représentativité féminine à atteindre par rapport aux bassins de disponibilité des candidates valables. La sociologue Denise Couture rappelait récemment que les programmes d'accès à l'égalité n'obligent personne à engager des femmes, mais que les départements qui n'y parviennent pas doivent s'expliquer et indiquer ce qu'ils prévoient entreprendre pour réaliser les objectifs.¹ En fait, on pourrait affirmer ici que les programmes sont là pour changer les mentalités, pour rappeler aux collègues masculins qu'ils doivent accepter de recruter hors du réseau des "old boys", notamment parmi un bassin de candidates compétentes.

La Direction de l'application des programmes d'accès à l'égalité de la Commission des droits de la personne du Québec insiste sur le fait que le critère de compétence demeure primordial. Mais, lorsqu'il s'agit de juger des compétences similaires, il est difficile de ranger les candidatures. Selon la Commission, il est préférable de classer les candidatures évaluées par niveaux, (par exemple les personnes évaluées entre 80 et 85 %), ce qui permet à plusieurs personnes d'être considérées d'un même niveau de compétence pour l'emploi postulé. Si une femme est classée dans ce niveau et que l'employeur souscrit à un PAE, il peut donc exercer sa préférence sans léser personne, sans contrevenir à la Charte des droits et sans sacrifier la compétence.

2

Dans un article sur la discrimination positive, Adèle Mercier exhorte les collègues qui ont déjà participé à un comité de sélection départemental, à reconnaître que "les jugements des être humains ne sont que très rarement des modèles d'objectivité impartiale, et sont le plus souvent imbus d'irrationalités de toutes sortes." Ainsi, ajoute-t-elle "la compétence n'est pas le seul (ni même parfois le principal) critère de nos jugements de mérite[...]". Elle ajoute qu'il serait naïf de nier nos faiblesses à cet endroit, de nier le "sexisme, historique, devenu inconscient,

¹ Denise COUTURE, 'Personne n'est obligé d'engager une femme.' *Forum*, 11 septembre 1995.

² 'Le critère de compétence doit demeurer primordial' dans *ACCES+PLUS*, vol 6, no 3, novembre 1995. p. 4.

auquel nous sommes tous et toutes exposés”.¹ De son côté, Denise Couture dénonce ceux qui affirment que les PAE favorisent la médiocrité, “c'est leur faire porter des torts qui devraient être imputés à des lacunes de la vie universitaire”. En effet, quiconque a quelque expérience de la vie universitaire reconnaît l'importance de la culture des départements et des jugements personnels et humains de leurs membres, dans le choix des candidates ou des candidats.

Les résistances départementales :

Dans son enquête² sur l'embauche des professeures d'université québécoises, Lise Horth fait ressortir les obstacles qui perdurent en 1992, malgré l'implantation de programmes d'accès à l'égalité. Les pratiques d'embauche dans les universités seraient “encore et maintenant imprégnées par la perpétuation de la discrimination systémique à l'égard des femmes”.

L'enquête dévoile un processus d'embauche qui contiendrait des éléments de discrimination qu'il faut connaître afin d'en diminuer les effets. Ainsi, la composition du comité doit prévoir une proportion raisonnable de femmes, ce qui est rarement le cas. Dans la définition du poste, trop souvent voit-on des critères de qualité et d'excellence qui sont conformes au cheminement professionnel des hommes et ne tiennent aucun compte du parcours particulier des femmes. En fait, la réalité sociale des femmes, qui doivent assurer la reproduction et les responsabilités familiales, n'est jamais prise en considération. Enfin, il appert que l'absence d'une grille préalable d'entrevue, définissant les objectifs du poste à combler ainsi que les critères de sélection, permet un déroulement d'entrevue moins rigoureux et plus ouvert à l'introduction de comportements sexistes. Par exemple, quand on interroge la candidate sur sa capacité de performer dans la

¹ Adèle Mercier. ‘La discrimination positive...’ *Le Devoir*, 4 et 5 août 1995.

² Lise Horth. *Étude des modes d'embauche des personnes à titre de professeur dans les universités québécoises et leurs impacts sur l'embauche des femmes*. Québec, Comité de concertation MESS-UNIVERSITÉS sur la condition des femmes, 1992, pp. 103-105

carrière compte tenu de sa situation familiale, on la met en situation d'infériorité par rapports aux autres candidats.

D'autre part, on sait que les réseaux établis entre les professeurs d'expérience, qui sont plus nombreux que leurs homologues féminins, leur permettent de suggérer, voire d'imposer leurs candidats. Cette situation amène une discrimination systémique dans ce sens où les femmes professeures commencent à peine à établir des liens entre elles et peuvent difficilement offrir un bassin de candidates aussi important que celui des hommes. C'est d'ailleurs l'excuse la plus souvent utilisée par les différents groupes de la communauté universitaire, administrateurs, directeurs de départements et professeurs syndiqués pour expliquer la sous-représentation des femmes qui perdure dans le corps professoral. Certes, les candidates munies d'un doctorat ne sont pas aussi nombreuses que leurs concurrents masculins, certes elles se regroupent encore dans certains secteurs disciplinaires, mais leur disponibilité est nettement supérieure à ce que les chiffres d'embauche démontrent.

Les PAE et la relève

Nul n'est besoin ici d'insister sur la nécessité de maintenir les programmes et de les implanter partout. Selon Denise Couture, l'histoire récente nous enseigne qu'un “un progrès social ne doit jamais être tenu pour acquis” et que “la reconnaissance de la place et la contribution des femmes dans la vie universitaire en est à ses balbutiements”¹. Rien n'est gagné d'avance

Il est toujours nécessaire de lutter contre la discrimination systémique dénoncée par le rapport Abella, renchérit Christine Piette et il faut “sensibiliser l'ensemble des professeures et des professeurs à l'urgence d'établir un meilleur équilibre de représentation, maintenant que les bassins de recrutement de femmes titulaires de doctorat se sont considérablement élargis”,²

¹ Denise Couture, op.cit.

² Christine Piette. ‘Les PAE favorisent-ils l'embauche des nouilles à jupes à l'université ?’ *Université*, vol. 5 no 1, décembre 1995 : 14, 16.

Mais, si les PAE sont bénéfiques, comment se fait-il qu'après une décennie, moins de la moitié des établissements universitaires en bénéficient ? Est-ce le résultat de l'indifférence ou de la résistance des administrations, des départements ou des syndicats universitaires ? Prenons l'exemple de l'UQAR, une université de petite taille dont le taux de féminité a chuté de 4,7 points de pourcentage depuis le milieu des années 1980. L'UQAR serait-elle particulièrement réfractaire à l'embauche de professeures ? Non, puisqu'en 1988, les syndicats et l'administration de l'UQAR ont sollicité un PAE. Malheureusement, le refus du MESS a fait avorter le projet. L'exemple de l'UQAR n'est pas unique : on sait que seules les universités bénéficiaires de subventions ont adhéré aux programmes volontaires d'accès à l'égalité. Il reste que les universités de petite taille, sises en région, ou les établissements universitaires spécialisés dans des disciplines traditionnellement masculines, ont plus de difficulté à obtenir de l'aide pour participer à de tels programmes. Faut-il accepter cette différence de traitement sans sourciller ? En tant que syndicats, en tant que membres des comités de condition de femmes dans les syndicats, ne devrait-on pas s'insurger contre cette situation et exiger du ministère de l'Éducation que tous les établissements universitaires se voient offrir la même opportunité de s'engager dans les PAE ?

Ginette Legault, une spécialiste sur l'égalité en emploi, affirme que le gouvernement devrait non seulement continuer à subventionner les programmes d'accès à l'égalité, mais les rendre obligatoires. Selon elle :

“ l'engagement ferme du MESS [aujourd'hui MEQ] à poursuivre ses efforts sur le plan du soutien professionnel serait souhaitable pour les établissements qui ne sont pas encore engagés dans un programme d'accès à l'égalité en emploi pour les femmes et pour ceux qui en sont à l'étape cruciale de l'implantation du programme. Cet engagement devrait aussi passer par un soutien financier, par exemple pour des mesures innovatrices à planter dans les établissements et non plus pour les seules analyses diagnostiques”¹

¹ Ginette Legault, *Repenser le travail* pages 47-48 ;

Aujourd'hui, le ministère n'accorde plus de subvention pour les programmes et n'a pas encore légiféré pour les rendre obligatoires. Le volontariat c'est bien, mais sans subventions et compte tenu de la conjoncture actuelle, l'avenir des programmes est en danger ; vouloir les étendre à d'autres établissements relève presque de l'utopie. Pourtant, alors que nous glissons tranquillement vers la retraite, il faut de toute urgence préparer la relève. Les femmes doivent-elle pour autant reculer et perdre les acquis si chèrement gagnés ? Si on peut se réjouir d'une augmentation plus rapide du taux de féminité dans les établissements universitaires jouissant de programmes d'accès à l'égalité, il faut bien prendre conscience qu'en 1993, le taux de féminité moyen, pour toutes les universités québécoises, est de 20,6 % seulement. On est encore bien loin de la mixité !

Les programmes d'accès à l'égalité ont déjà permis à des femmes de devenir "professeures et chercheuses, de servir de modèles aux jeunes filles de plus en plus nombreuses qui accèdent aujourd'hui à une formation universitaire".¹ Elles sont de plus en plus nombreuses aux 2^e et 3^e cycle et il faudra compter avec elles quand les portes de l'université s'ouvriront de nouveau à l'embauche. Si elles y entrent en plus grand nombre, peut-être pourront-elles changer la culture du travail à un point tel que l'existence des programmes d'accès à l'égalité pour les femmes ne sera plus nécessaire ?

En guise de conclusion : faut-il changer la culture du travail ?

La culture du travail à l'université est encore d'essence masculine. "Habituellement, par une loi très humaine qui s'appelle l'homophilie, les professeurs s'adjoignent des assistants de même sexe, recrutés parmi leurs étudiants de doctorat [... ceux-là même qui] jusqu'à l'entrée encore très récente des femmes dans le cénacle universitaire, avaient donc accès à des contrats de recherche, à des charges de cours, à des postes de substituts et éventuellement à des postes de professeurs."²

¹ Simone Landry, *Sexisme à l'université* op. cit.

² Ibidem

Dans cette atmosphère, une carrière de professeure ne se déroule pas exactement comme celle d'un professeur, explique Simone Landry. Avant d'atteindre sa pleine maturité, avant de développer une pensée autonome, elle doit se détacher de ses maîtres - le plus souvent masculins et baignés dans une culture masculine. Mais dans ces circonstances, peut-elle bénéficier de conditions de recherche et d'enseignement qui lui permettent de remettre en question les modèles établis ? Le plus souvent non. Surtout dans le cas des jeunes professeures qui sont dénigrées parce qu'elles sont embauchées lorsqu'un PAE existe. Ces remarques méprisantes peuvent leur enlever toute confiance et les empêcher de fonctionner normalement.

Mais la culture masculine, c'est aussi la culture de la compétition et de la concurrence à outrance. Les jeunes professeurs, hommes et femmes, doivent travailler d'arrache-pied pour se tailler une place dans l'institution universitaire et y apporter leur contribution propre.

La carrière universitaire, telle qu'elle est pratiquée par les hommes et les femmes d'aujourd'hui, est loin d'attirer les jeunes femmes. Voici le modèle que leurs aînés, hommes et femmes, leur proposent. Une tâche de 60 heures de travail par semaine, considérée comme normale et pouvant seule satisfaire aux critères d'évaluation qu'exige la course aux publications et aux subventions, le plus souvent d'ailleurs, au détriment de l'enseignement. Ce modèle est-il attirant pour les jeunes candidates ? Comment une jeune mère de famille peut-elle dans ces conditions concilier travail et vie privée ? Doit-elle renoncer à la maternité ?

La convention de l'Université Concordia spécifie bien que l'évaluation en vue de l'engagement, de la promotion et de la permanence doit tenir compte des différents cheminements de carrière et cela, particulièrement selon le sexe. On reconnaît ici que les congés de maternité doivent nuire le moins possible à l'appréciation du plan de carrière de la professeure et c'est là reconnaître minimalement l'apport social immense des femmes par la maternité. Admettre ces valeurs importantes de la vie, c'est reconnaître l'équité en emploi, une équité qui dépasse la simple évaluation de dossier académique. Mais c'est un immense défi

que de réconcilier les deux univers : celui de la carrière et celui de la famille.

Ce que les femmes recherchent quand elles veulent changer la culture du travail, c'est un peu cela. Elles demandent d'arrêter de courir, du travail à la maison et inversement. Elles demandent d'arrêter de perdre leur vie à la gagner. Elles veulent s'accorder du temps pour jouir d'une certaine qualité de vie et en cela elles prétendent proposer un modèle, y compris à leur collègues masculins.

Le défi est lancé.

Notes bibliographiques

BARITEAU, Claude. *La droite maladroite : l'embauche des femmes passe nécessairement par la compétence*, dans *Le Devoir*, 4 août 1995.

COUTURE, Denise. *Un progrès social à ne pas laisser en friche : l'action positive n'est pas responsable des lacunes à l'université*. *Le Devoir*, 30 juillet 1995.

CANADA, Ministère du développement des ressources humaines. *Loi sur l'équité en matière d'emploi. Rapport annuel 1994*, Ottawa, Ministère des Approvisionnement et services, 92 pages et annexes.

CAPLAN, Paula J. *Lifting a Ton of Feathers. A Woman's Guide to Surviving in the Academic World*. Toronto, University of Toronto Press, 1993, 273 pages.

DAVID, Hélène. *Les femmes et l'emploi, le défi de l'égalité*. Montréal, Les Presses de l'Université du Québec/Institut de recherche appliquée sur le travail, 1986, 477 pages.

DUMAS, Marie-Claire et Francine MAYER. *Les femmes et l'équité salariale, un pouvoir à gagner*. Montréal, les éditions remue-ménage, 1989, 269 pages.

GAGNON, Nicole. *Le gâteau de la gauche bien pensante* dans *Le Devoir*, 14 août 1995.

GAGNON, Nicole. *Quotas de médiocrité : les effets pervers du redressement sexiste* dans *Le Devoir*, 22-23 juillet 1995 (paru auparavant dans le *SPULTIN*, du 22 février 1995).

HORTH, Lise. *Étude des modes d'embauche des personnes à titre de professeur dans les universités québécoises et leurs impacts sur l'embauche des femmes*. Québec Comité de concertation MESS-UNIVERSITÉS sur la condition des femmes. 1992, 123 pages et annexes.

LACELLE, Nicole, éd. *Madeleine Parent, Léa Roback*. Entrevues. Montréal, les éditions remue-ménage, 181 pages.

LAMARCHE, Lucie. *Les programmes d'accès à l'égalité en emploi*. Montréal, Louise Courteau, éditrice, 1990, 264 pages.

LANDRY, Simone. *Sexisme à l'université : la qualité de la relève n'a rien à voir avec le port de la jupe ou du pantalon, ni avec l'existence de programmes d'accès à l'égalité*, dans *Le Devoir*, 5 septembre 1995.

LEGAULT, Ginette. *Comment entrevoir l'avenir des programmes d'accès à l'égalité en emploi pour les femmes*. dans *L'Égalité, un regard sur l'avenir. Document synthèse de la journée d'étude sur les PAÉ en emploi pour les femmes dans les établissements d'enseignement supérieur*. Québec, Bureau de la condition féminine, 1991 : 43-49.

LEGAULT, Ginette, *Repenser le travail. Quand les femmes accèdent à l'égalité*. Montréal, Liber, 1991, 190 pages.

MERCIER, Adèle. *La discrimination positive change de genre : à nous d'abolir un ordre social injuste envers les femmes*, *Le Devoir*, 4 août 1995.

MERCIER, Adèle. *La discrimination positive change de genre : la nécessité des quotas.*, dans *Le Devoir*, le 5 août 1995

PICHÉ, Denise et Carolle SIMARD. *L'accès à l'égalité chez les professeur/e/s d'université : du présent au futur.* Actes du colloque tenu à Sainte-Foy, les 18 et 19 février 1988. Québec, Intersyndicale des professeurs/e/s des universités québécoises, 1989, 252 pages.

PIETTE, Christine. *Les programmes d'accès à l'égalité favorisent-ils l'embauche de "nouilles à jupe ?* dans *Université*, vol. 5 no 1, décembre 1995 : 14,16.

QUÉBEC, Bureau de la condition féminine. *L'Égalité, un regard sur l'avenir. Document synthèse.* Québec, s. éd., 1991, 75 pages.

QUÉBEC, Conseil du statut de la femme. *L'équité en emploi pour les femmes.* Québec, Direction des communications, 1993, 157 pages, plus annexes.

THIVIERGE, Nicole. *Le corps professoral universitaire face au défi de l'égalité.* *Université*, vol. 5 N° 1. décembre 1995 : 9-11.

Légitimité et contradiction de la recherche en sciences sociales*

par Guy Rocher,

Département de sociologie et Centre de recherche en droit public
Université de Montréal

Trois précisions me paraissent d'abord nécessaires. Le titre de cette présentation porte sur “la recherche en sciences sociales”. Je ne parlerai pas donc de la recherche dans les autres sciences, ni dans les sciences qu'on appelle “humaines” ou qui s'appellent en anglais *Humanities*. Dans le monde universitaire anglo-saxon — qui est le nôtre, on ne peut le nier — ces dernières comprennent la philosophie, les lettres, les beaux-arts, la musique, mais aussi l'histoire et parfois même une partie de la psychologie. Soit dit en passant, je n'ai jamais compris pourquoi l'histoire était comptée parmi les sciences humaines et non dans les sciences sociales ; il me semble que c'est une erreur de perspective. Je vais donc parler exclusivement de la recherche dans les sciences sociales : sociologie, science politique, économie, anthropologie, éducation, démographie, service social, etc. C'est ce que je connais le moins mal.

Deuxième remarque : il me paraît important de rappeler, bien que ce soit une évidence, que nos universités canadiennes, y compris nos universités québécoises, ont adopté le modèle nord-américain qui, à la différence du modèle européen, veut que la recherche soit intégrée dans la structure universitaire et dans la vie universitaire. La recherche n'est pas détachée de l'université pour appartenir à un CNRS, comme en France, ou à une académie comme dans les pays d'Europe centrale. Entre ces deux grands modèles de l'intégration et de la non-intégration de la

* Transcription (révisée) d'une conférence prononcée à l'invitation du Syndicat des professeurs et professeures de l'Université du Québec à Montréal, le 15 novembre 1995. Le ton et le style demeurent ceux d'une présentation verbale.

recherche dans la vie universitaire, nous avons adopté celui de l'intégration. Au Québec, nous avons cependant failli, à un certain moment, virer vers le modèle européen, lorsqu'a été créé l'INRS à la fin des années 1960, mais finalement, l'INRS a été beaucoup plus intégré dans la vie universitaire que ce n'est le cas du CNRS français ou des académies en Europe. Cette option est très importante parce qu'elle conditionne tellement de choses de nos vies de professeurs et de la vie de nos universités. Il était donc essentiel de le rappeler, puisque c'est le contexte institutionnel des réflexions qui suivent.

Troisième remarque préliminaire : quand on parle de la recherche en sciences sociales, il faut se rappeler qu'il existe plusieurs types possibles de recherche. On pense d'abord à la recherche solitaire, celle du chercheur qui a élaboré seul son projet, le réalise lui-même, sans subvention et sans étudiant. Un deuxième type est représenté par l'universitaire qui fait sa recherche sans subvention, qui est solitaire dans le sens qu'il n'appartient pas à une équipe, à un groupe, mais qui travaille avec un ou des étudiants qui soit sont boursiers, soit travaillent pour leur maîtrise ou leur doctorat sous sa direction et dans le cadre de son projet de recherche. Et puis, troisièmement, arrive celui ou celle qui fait de la recherche subventionnée — c'est souvent à ce type qu'on se réfère, mais je tenais à rappeler les deux autres parce que je veux aussi en parler. La recherche subventionnée peut, à son tour, être soit individuelle, dans le cas du chercheur qui a une subvention personnelle, qui travaille à son projet, avec ou sans étudiant, avec ou sans assistant de recherche, soit collective, lorsque le chercheur appartient à un centre de recherche, par exemple, ou fait partie d'un groupe ou de plusieurs groupes, ou d'un réseau plus ou moins étendu de chercheurs.

J'en arrive maintenant au thème de cette présentation, que je vais diviser en trois parties. Dans la première, je vais parler de la légitimité et du rôle de la recherche dans les sciences sociales ; dans la deuxième, des difficultés que l'on rencontre dans la réalisation de cette mission, pour terminer sur quelques suggestions, dans une dernière partie.

Les fondements de la légitimité et du rôle de la recherche sociale

Je vois cinq raisons sur lesquelles on peut fonder la légitimité et le rôle de la recherche dans les sciences sociales. La première serait la qualité de l'enseignement. À mon sens, c'est là que l'université nord-américaine a une certaine valeur, une sorte de qualité d'être, qui a sa source dans le fait qu'enseignement et recherche sont liés dans nos vies de professeurs, nous obligeant à maintenir notre enseignement à la fine pointe du savoir dans nos disciplines. D'être engagé dans l'activité de la recherche, que ce soit individuelle ou collective, nous force à nous tenir à jour, à ne pas nous laisser déphaser. C'est en tout cas la motivation que l'on invoque, c'est l'idéal mis de l'avant dans l'université moderne. Par ailleurs, je le reconnais d'emblée, il y a des professeurs qui peuvent se tenir plus à jour dans leur discipline sans faire de recherche. Je pense néanmoins que l'on peut généralement constater un effet bonifiant pour l'enseignement quand le professeur est engagé dans une forme de recherche qui l'oblige à être au courant de la littérature la plus récente, des développements de pointe en méthodologie, ou encore qui le branche sur les réseaux les plus actifs dans sa discipline. Et pas seulement aux deuxième et troisième cycles, dans la mesure où ces effets valent également pour notre enseignement du premier cycle. À nos étudiants de premier cycle, nous enseignons trop souvent la science acquise, pas assez la science qui se meut, la science qui est en mouvement. Avec la conséquence que nous donnons à nos étudiants du premier cycle l'impression que la science a définitivement acquis un certain nombre de conclusions, de vérités qui ne peuvent plus être remises en question. L'on est tenté de ne présenter que les valeurs sûres dans sa discipline et de ne pas trop inquiéter les étudiants avec ce qui est discuté ou avec ce qui est en train d'émerger. C'est donner une bien mauvaise idée du monde de la connaissance. Surtout maintenant, avec les réseaux d'information sur lesquels nos étudiants sont branchés, si nous en restons là, nous assisterons à un déphasage rapide entre notre enseignement du premier cycle, tel que nous l'avons conçu jusqu'à présent, avec ses fausses sécurités, et la mentalité des étudiants qui sera de plus en plus différente par suite de leur arrimage sur tous les réseaux internationaux.

Une deuxième raison s'impose pour légitimer la recherche : la formation des étudiants des deuxième et troisième cycles. La pertinence est ici plus évidente que dans le cas du premier cycle : la recherche joue un rôle essentiel lorsque nous travaillons avec des étudiants de deuxième et troisième cycles pour les bien encadrer. Pour bien diriger un étudiant à la maîtrise et plus encore au doctorat, il faut être soi-même sensibilisé aux difficultés de la recherche en même temps qu'aux défis que toute recherche pose. Un étudiant engagé dans une thèse de doctorat vit sur la corde raide, il risque toujours de se casser le cou, comme on peut soi-même se casser le cou dans tout projet de recherche. L'encadrement d'étudiants avancés exige donc chez le professeur une empathie à la fois intellectuelle et quasiment morale, je dirais aussi affective, pour partager les hauts et les bas que vivent des étudiants de deuxième et troisième cycles. Cette empathie est enrichie si on est soi-même dans le bain de la recherche.

Troisième raison, d'un autre ordre, mais non sans rapport avec les deux précédentes : le rayonnement de nos universités dans la communauté universitaire nationale et internationale. Nos universités ne peuvent plus n'être que locales, elles ne sont plus l'université d'un quartier, ni d'une ville, ni d'une région, même si malheureusement c'est encore un peu trop souvent le cas. En principe, nos universités se veulent de plus en plus rayonnantes et c'est sur nous que repose cette responsabilité. Ce ne sont pas nos recteurs et vice-recteurs qui ont la vraie responsabilité du rayonnement de nos universités, même s'ils voyagent beaucoup plus que nous en général ! La renommée la plus solide de nos institutions universitaires repose sur les femmes et les hommes de science, de savoir, sur leurs recherches et la diffusion de leurs recherches. Or, ce rayonnement est important, non pas tant pour l'institution elle-même à laquelle nous appartenons, mais surtout pour nos étudiants, pour les motiver, aussi parfois pour les faire admettre dans une autre université. Et j'ose encore ajouter pour notre fierté nationale !

La quatrième raison est foncièrement sociale : c'est la contribution à la connaissance de notre société. C'est précisément le propre des sciences sociales d'avoir un côté local en même temps qu'un côté universalisant. Au Québec en particulier, la recherche sociale a apporté, et c'est une de ses missions, une connaissance assez approfondie d'un certain nombre de

dimensions de nos institutions et de notre vie collective : enseignement, structures urbaines, économie, vie rurale, immigration, santé, classes et stratification sociales, etc. Cela fait partie de notre mission de professeurs de sciences sociales. Et cette mission ne doit pas qu'être un patrimoine du passé : elle devra se poursuivre dans l'avenir, car il faudra continuer à comprendre et faire comprendre l'évolution d'un Québec qui n'a pas fini de changer.

Finalement, une dernière raison : cette connaissance de la société a besoin d'être marquée par un caractère critique. Critique dans le sens d'une analyse qui ne se laisse pas envoûter par l'idéologie existante ou par le point de vue de ceux qui veulent ou disent exprimer la définition dominante d'une société, mais qui est plutôt inspirée par le questionnement, sinon la contestation des valeurs qui ont cours, ou des hiérarchies qui sont établies, ou des réseaux de communication qui sont faussés, etc. La faculté critique de nos sciences sociales, on en a souvent parlé, on ne l'a pas toujours exercée d'une manière aussi active qu'on l'a prétendu. Mais enfin, elle fait partie, ou doit faire partie, de notre attitude d'esprit dans la recherche en sciences sociales. Je dirais d'ailleurs aussi que ce n'est pas seulement à l'endroit de la réalité étudiée que l'analyse critique doit s'exercer, mais à l'endroit même de ce sur quoi la discipline repose, c'est-à-dire à l'endroit des méthodologies et des concepts que l'on utilise, qui ont besoin à certains moments d'être remis en question et critiqués, et même à l'endroit des bases théoriques sur lesquelles chaque discipline continue à s'appuyer.

Les contradictions à surmonter

Voilà donc les cinq raisons qui ont, me semble-t-il une certaine vertu légitimante pour les sciences sociales dans la vie universitaire, telle que nous la connaissons. Mais la réalisation de cette mission rencontre un certain nombre de difficultés, sur lesquelles je voudrais maintenant insister, parce qu'elles me paraissent majeures. Ces difficultés vont certes devenir grandissantes et risquent d'avoir de graves conséquences pour l'avenir de notre société et la vie de nos universités. Je parlerai de ces difficultés en termes de contradictions entre certaines options qui paraissent divergentes ou même opposées.

Une première contradiction saute aux yeux : c'est celle que nous connaissons déjà, et que nous connaissons de plus en plus, entre le financement réduit de la recherche, d'un côté, et, de l'autre, l'obligation accrue pour les professeurs de faire de la recherche, et pas seulement de la recherche libre, non subventionnée, mais de la recherche subventionnée. Il faut donc évoquer d'abord cette réduction du financement. Le financement de la recherche en sciences sociales n'a pas augmenté au cours des quinze dernières années ; il est resté stable, ce qui veut dire qu'il a diminué étant donné que, pendant que la masse monétaire restait stable, le nombre de professeurs désireux de faire de la recherche augmentait, parmi les jeunes en particulier. Avec la conséquence que la masse d'argent disponible pour la recherche est de plus en plus l'objet d'une concurrence folle. Au surplus, dans nos universités, le nombre des professeurs de sciences humaines et de sciences sociales — ici j'inclus les sciences humaines — a monté en flèche ; ils forment maintenant la majorité. C'est donc eux qui ont le plus souffert de la réduction des fonds de recherche, en comparaison des collègues en santé, par exemple, qui pourtant se considèrent de plus en plus sous-financés, non sans raison d'ailleurs.

Or, au même moment, l'exigence de la recherche subventionnée s'impose de plus en plus dans les dossiers des professeurs. Il m'est arrivé de participer au processus d'agrégation ou de titularisation de collègues de différents départements de sciences sociales. On constate tout à coup que la candidature rencontre une vive opposition parce que le ou la collègue n'a pas fait assez de recherches subventionnées. L'idée que la recherche dans les sciences sociales puisse être très bonne sans être subventionnée est parfois bien difficile à expliquer et à justifier à des collègues, bien intentionnés, certes, mais qui sont d'une autre culture scientifique que la nôtre. L'exigence de la recherche subventionnée est encore plus cruelle pour les jeunes professeurs. On exige maintenant pour l'embauche d'un jeune professeur, que le candidat soit déjà engagé dans de la recherche subventionnée, qu'il soit même déjà subventionné avant d'être embauché.

On assiste donc à des exigences de plus en plus grandes et lourdes, qui deviennent énormes et même exagérées dans le cas des jeunes professeurs. Avant même d'entrer dans un poste de

professeur, le jeune candidat ou la jeune candidate doit prouver qu'il ou elle a déjà obtenu des subventions de recherche, qu'il ou elle pourra aller en chercher d'autres. Évidemment, dans le climat de concurrence actuelle (on voit 50 candidat(e)s se présenter pour un même poste), il faut trouver des critères, il faut en imaginer, il faut pouvoir dire qu'on engage selon des règles claires et précises. L'exigence de la recherche subventionnée est en train de devenir un critère incontournable.

Voilà donc une première contradiction, dramatique pour nous tous, plus encore pour les jeunes professeurs. Nous avons à l'endroit de ces derniers des exigences auxquelles nous n'aurions probablement pas nous-mêmes pu répondre, si on nous les avait imposées lorsque nous avons fait notre entrée à l'université. Et c'est nous qui les imposons maintenant, rendant ainsi la vie universitaire de plus en plus dure, de plus en plus difficile, surtout pour nos jeunes collègues.

La deuxième contradiction apparaîtra de plus en plus comme une conséquence de la première. D'un côté, nous faisons de la recherche en disant qu'elle sert à la formation de jeunes chercheurs. D'un autre côté, force est de constater que le marché du travail pour les jeunes chercheurs s'est pratiquement fermé, surtout en sciences sociales. D'où ce dilemme moral terrible qui consiste à travailler avec des étudiants à qui on doit dire : "Si tu veux faire de la recherche, tâche d'avoir un poste de professeur, pas dans un cégep, à l'université autant que possible, et dans ton domaine autant que possible, parce qu'il n'y a pratiquement pas de carrière de chercheur dans les sciences sociales en-dehors de cela, ou si peu". Nos universités ont été très réticentes à reconnaître le statut de chercheur parmi les professeurs. Et maintenant, avec les subventions de recherche, on ne nous accorde plus de fonds pour des assistants ou agents ou auxiliaires de recherche, c'est-à-dire des jeunes chercheurs engagés plein temps à la recherche avec nous. Au lieu de cela, on dit aux chercheurs : "c'est à vous de faire la recherche, pas à des assistants. Et si vous voulez un peu d'argent, c'est pour des étudiants". Ce poste d'assistant de recherche représentait un certain statut de chercheur dans l'université. Un statut de chercheur prolétaire, il faut le dire, parce que c'était un statut essentiellement précaire, mais à tout le moins il existait. Même celui-là est en train de disparaître. Je me vois donc

personnellement rempli de scrupules de m'employer à la formation de jeunes chercheurs dans des conditions où je ne peux absolument pas les assurer d'une carrière dans ce domaine.

Troisième contradiction, celle que l'on peut observer entre la recherche fondamentale, que l'on dit vouloir faire et continuer à vouloir faire dans l'université et, d'un autre côté, les exigences de ce qui s'appelle maintenant les priorités, les "priorités nationales" mises de l'avant par les agences subventionnaires. Si on veut être subventionné, même pour une recherche individuelle et plus encore pour une recherche de groupe ou un centre de recherche, il faut faire la preuve que notre recherche a une pertinence sociale et que cette pertinence relève des priorités nationales qui ont été définies par un gouvernement, une administration publique, une agence subventionnaire, etc.

La recherche en sciences sociales n'a pas été marquée par un excès de recherche fondamentale. Elle a été plutôt orientée par la motivation de mieux connaître notre société, peut-être par notre militantisme à certain moment, nos convictions, notre interprétation ou notre lecture des besoins de la société québécoise ou canadienne. La recherche fondamentale n'a donc pas occupé une grande place. Je dirais même que la recherche théorique et fondamentale est le parent pauvre de la recherche sociale au Québec. Au moment où les priorités nationales pèsent de plus en plus sur les orientations de la recherche, tant à Québec qu'à Ottawa, la recherche fondamentale risque donc d'être encore plus sacrifiée. Avec la conséquence qu'un des rôles essentiels de l'université sera gravement négligé. Car s'il y a un lieu où la recherche fondamentale en sciences sociales peut fleurir, où les chercheurs en sciences sociales peuvent apporter une certaine contribution à la recherche théorique, c'est bien le milieu universitaire, qui demeure à peu près le seul lieu où cela est possible. Si l'université ne peut plus remplir cette fonction, il en résultera la perte d'une énorme richesse, et ce sera aussi une cause de stérilité pour l'avenir. Un des facteurs d'espoir que l'on peut entretenir pour la recherche sociale dans l'avenir, c'est l'équilibre que l'on maintiendra entre la recherche fondamentale et des recherches appliquées ou orientées. C'est sur la base de cet équilibre que les chercheurs et les professeurs pourront continuer à être motivés et guidés vers des avenues audacieuses, différentes de celles d'aujourd'hui.

Finalement, quatrième contradiction, le conflit entre la nouvelle mode du partenariat, que l'on nous impose, et les exigences de la liberté universitaire et de la recherche critique. Nous sommes appelés à vivre avec le partenariat longtemps encore, quand on voit comment la crise des fonds publics affecte la recherche. Pour prendre le relais des fonds publics, on demande maintenant aux chercheurs de se trouver des partenaires. Des partenaires soit dans le secteur privé, en allant frapper à la porte de grandes entreprises, soit dans le secteur public, en faisant appel, par exemple, à un ministère ou à un organisme public (municipalité, commission scolaire, société d'état), pour compléter la subvention du CRSH ou du Fonds FCAR. Tout partenariat de recherche peut engendrer des problèmes éthiques pour le chercheur. Mais le partenariat en sciences sociales pose des problèmes particuliers : entre autres, il entraîne des contraintes sinon des obstacles à la liberté de publier. Et pas seulement lorsque le contrat est passé avec un partenaire privé, mais également avec un partenaire public. Par exemple, le chercheur ne pourra publier que lorsque le sous-ministre aura accepté son texte. Je le sais d'expérience, j'ai vécu pendant un certain temps dans ce monde de la fonction publique : rien ne sort d'un ministère s'il n'a pas eu l'étampe du sous-ministre et même parfois du ministre. Autrement on pourrait accuser le ministère d'avoir un plan qui n'est pas le sien, ou une pensée qui n'est pas orthodoxe, qui n'est pas *politically correct*, etc. Or, obtenir la signature du sous-ministre pour un gros manuscrit de 300 pages, ça peut prendre bien du temps. Déjà, avoir la signature d'un sous-ministre pour une lettre de trois paragraphes peut parfois être bien long ! Et puis, surtout, on peut être appelé, pour avoir la signature du sous-ministre, à modifier le manuscrit, à en éliminer une partie, à en développer une autre. C'est la liberté de publier, c'est du même coup la liberté critique du chercheur qui est remise en cause. Sans compter qu'en accordant sa subvention ou son contrat, le partenaire privé ou public peut donner des commandes d'orientation qui sont de nature à biaiser d'une manière ou de l'autre le plan de la recherche, parfois même imposer au départ les conclusions souhaitées.

Déjà, les organismes subventionnaires, par les contraintes croissantes qu'ils imposent, nous obligent à différentes formes d'acrobatie intellectuelle — sinon éthique — pour répondre à

leurs priorités ou à leurs exigences. Il faut, par exemple, infléchir le sens d'un projet pour qu'il paraisse mieux répondre à telle ou telle priorité nationale, à telle pertinence sociale. Il est aussi parfois préférable d'omettre dans la liste des étudiant(e)s dont nous avons dirigé les travaux celui ou celle qui a mis trop de temps — même pour une raison valable — à terminer sa maîtrise ou son doctorat. Mieux vaut aussi oublier dans ses publications celles qui seront perçues comme de la vulgarisation, indignes d'un grand chercheur. Si l'on en est rendu là avec les organismes subventionnaires, à quoi peut-on encore s'attendre dans des négociations avec des partenaires privés ou publics ?

Tout cela me paraît de plus en plus difficile, éthiquement parlant, pour le chercheur, en particulier pour la sauvegarde de valeurs essentielles de notre vie universitaire, notamment la liberté du chercheur, son droit de publier librement les résultats de ses travaux et celui d'exercer pleinement son analyse critique. Depuis le temps où j'ai commencé à faire de la recherche, il y a 40 ans, la liberté du chercheur a connu de sérieuses restrictions. J'ai assisté à l'élaboration de règles et à la mise en place de balises et d'exigences toujours plus nombreuses et contraignantes.

Que faire ?

Que faire ? dirait Lénine. Je pense qu'il y a un certain nombre de choses à faire et qui s'imposent. Premièrement, dans les sciences sociales, il ne faudrait pas qu'on continue à se laisser dominer par le modèle de la recherche qui prévaut dans les sciences naturelles et physiques. C'est le modèle le plus fort, celui qui nous est constamment imposé, mais il faut savoir à la fois s'en inspirer et s'en dégager. Par exemple, en ce qui concerne les publications. Dans les sciences sociales, il est tout à fait normal qu'un chercheur publie un ou plusieurs articles de vulgarisation dans des revues sans prétention scientifique, pour faire connaître à un large public les conclusions de ses projets de recherche, et qu'il puisse citer ces articles dans son curriculum vitae et dans sa liste de publications. Cela fait partie de notre dette à l'endroit de la société dans laquelle et pour laquelle nous travaillons.

Même chose pour la durée des études de nos étudiants. Il peut être normal, dans nos disciplines, qu'un étudiant de maîtrise

prenne plus de deux ans pour faire son mémoire. Faire un bon mémoire de maîtrise dans nos disciplines peut sans doute se réussir en deux ans dans certains cas, et peut exiger plus de temps dans d'autres, selon le sujet et aussi selon l'étudiant. Dans nos disciplines, le "mûrissement" d'une recherche ne connaît pas une durée égale pour tous les sujets abordés. Mais au lieu de la souplesse, nous nous sommes fait imposer des règles générales concernant la durée des études de nos étudiants qui conditionnent leur travail, la qualité de leur travail et la qualité du nôtre du même coup.

Même chose encore pour la notion d'excellence. Parmi les innovations les plus récentes, celle-ci est devenue le thème majeur de notre vie universitaire. La notion d'excellence a besoin elle aussi d'être pensée par nous, dans les termes de nos sciences sociales. Par exemple, que veut dire l'excellence, quand il s'agit des publications dites internationales ? Dans nos disciplines, les publications dites internationales ne sont pas nécessairement la même chose qu'en santé ou en sciences physiques et naturelles. Ce qu'on appelle des publications internationales, ce sont généralement des publications américaines. Si, en sociologie, on a publié dans l'*American Journal of Sociology* ou dans l'*American Sociological Review*, on prétend qu'on a publié dans une revue internationale. Or, on n'a qu'à regarder la liste des auteurs qui ont publié dans ces revues depuis 30 ans et les comités de rédaction qui ont dirigé ces revues, il n'y a eu que des Américains à les diriger et bien peu de non-Américains à y publier. Alors, est-ce vraiment publier plus internationalement dans une revue américaine que dans *Sociologie et sociétés* de l'Université de Montréal ou dans les *Cahiers de recherche sociologique* de l'UQAM ?

Une autre chose à faire, me semble-t-il, c'est de ne pas jouer complètement le jeu des organismes subventionnaires, auquel on peut être appelé à participer, soit comme membre de jury, soit comme membre des conseils d'administration, soit comme membre des comités consultatifs que ces conseils forment. Par exemple, un certain nombre de projets de recherche ne sont pas subventionnés par nos organismes subventionnaires parce que ceux-ci n'ont pas les fonds suffisants pour subventionner tous les projets qui mériteraient de l'être. Au lieu de reconnaître qu'on refuse la subvention par manque de fonds, on invente des raisons

dites scientifiques. On va dire que la méthodologie n'était pas assez bonne, ou que l'auteur aurait dû mentionner trois ou quatre ouvrages de plus dans sa bibliographie, etc. On culpabilise ainsi inutilement le chercheur, on le diminue en lui disant qu'il n'est pas un assez bon chercheur, alors que la vraie raison réside dans la pénurie de fonds.

Revenons au partenariat qui doit aussi être pensé sous des formes particulières aux sciences sociales. Par exemple, le partenariat qu'on invoque devrait se développer sous la forme en particulier d'un ensemble de bourses pour nos étudiants de 2^e et 3^e cycles dans nos universités. La différence entre les universités américaines et les nôtres, c'est que, dans un grand nombre d'universités américaines, les étudiants sont majoritairement subventionnés par un *assistantship* ou une bourse, etc. Les frais d'inscription sont très élevés dans les universités américaines, mais en même temps, les étudiants bénéficient de bourses très considérables et très nombreuses, ce qui n'est pas le cas chez nous. Il ne suffit pas de faire des souscriptions pour construire des buildings, il faut aussi en faire pour de grands programmes de bourses. Les universités américaines ne sont pas allées chercher l'argent des bourses dans les administrations publiques, elles sont allées le chercher chez leurs anciens, par exemple. Dans les sciences sociales, au Québec, nous n'avons pas suffisamment entretenu de rapports avec nos anciens, nous n'avons pas développé avec eux un partenariat axé sur la recherche. Nos anciens ont quitté l'institution, nous les avons oubliés. Pour ma part, la seule institution qui ne m'a jamais oublié, qui n'a jamais perdu ma trace, c'est Harvard University. Je reçois en moyenne une fois par semaine des journaux, des avis ou de l'information venant de Harvard. Je le cite volontiers comme exemple d'une communication soutenue entre un *Alma Mater* et ses anciens, pour souligner combien nous avons été ici négligents à cet égard. Ce n'est peut-être pas en sciences sociales qu'on trouve le plus grand nombre d'anciens étudiants millionnaires, je le reconnais, mais ce n'est pas seulement sur les millionnaires non plus qu'Harvard compte pour réussir ses campagnes à peu près permanentes de souscriptions ; chaque petit chèque du modeste sociologue ou de l'anthropologue est reçu avec le même enthousiasme !

Conclusion

Finalement, je termine sur un point qui me paraît d'une grande importance : il faudrait raviver un certain militantisme dans notre milieu universitaire, qui s'est un peu trop assoupi. Nos syndicats de professeurs ont aujourd'hui plus que jamais de lourdes responsabilités dans la vie intellectuelle du milieu universitaire. Cela fait partie du mandat syndical de voir à hausser constamment et selon les besoins diversifiés des disciplines, la qualité de l'enseignement et de la recherche dans l'intérêt de nos étudiants et dans l'intérêt de la qualité du travail intellectuel que nous faisons avec eux.

Le syndicalisme des professeur(e)s a aujourd'hui plus que jamais la responsabilité de mobiliser nos forces, pas seulement celles du syndicat, mais les forces de toute la communauté universitaire. En ce moment, le milieu universitaire est plus que jamais retombé dans notre défaut commun, l'individualisme. Chacun dans son cours, chacun dans ses travaux, chacun dans son alvéole. Or, nous sommes entrés dans une crise très grave et pour longtemps. C'est l'heure de sonner les cloches ! Il ne faut pas laisser la solution de la crise entre les seules mains de nos administrateurs, ni même de nos chefs syndicaux. Ce n'est pas seulement la direction du syndicat, c'est la base, c'est nous tous qui avons besoin d'être secoués. Nous nous fions trop à l'intelligence de nos administrateurs et au militantisme de nos dirigeants syndicaux. Il faut sortir de ces illusions !

Mais pas par n'importe quelle sorte de militantisme. Un militantisme d'imagination, c'est ce qu'il nous faudra. Nous serons dans les prochaines années en grande demande d'imagination, pour penser les structures et la vie universitaire dans un contexte nouveau et mouvant de globalisation, d'exigences accrues, de ressources restreintes ou nouvelles, d'un corps enseignant qui, de plus en plus vieux qu'il est devenu, sera bientôt de plus en plus jeune. Je nous souhaite, et à ceux qui viendront, toute l'imagination créatrice qui sera nécessaire pour renouveler très profondément l'institution universitaire et assurer à la fois sa continuité et son évolution.

L'enseignement universitaire

Tensions et défis d'une tâche en mutation

par Georges Leroux,
professeur au Département de philosophie

Les questions qui sont adressées aujourd'hui à l'enseignement universitaire sont des questions relatives aux responsabilités de l'Université à l'égard de la société. Elles ne proviennent plus, depuis belle lurette, de la dynamique purement interne de l'Université et des enseignements et de la recherche qui la constituent, mais bien du rapport de l'enseignement universitaire avec la société. De plus en plus, les professeurs sont interpellés dans ce qu'on pourrait appeler leur mandat public : qui forment-ils ? comment le font-ils ? en sont-ils redevables à la société qui finance le réseau des universités ? Serait-il réaliste en effet de continuer de parler d'une parfaite liberté de la recherche et de l'enseignement, comme si l'Université n'avait aucune responsabilité à l'égard de la société qui la finance par ses impôts publics ? Ces questions méritent d'être abordées en toute franchise : qu'est-ce que la société attend de l'enseignement universitaire ? quelle est la place de cet enseignement dans la tâche des professeurs d'université ? Dans les réflexions qui suivent, j'ai tenté de poser un diagnostic sur la situation actuelle dans l'université à laquelle j'appartiens, sans toujours prendre le temps de mettre en garde contre le danger de généralisations à l'ensemble des universités de notre société. Mon point de vue est celui d'un professeur de philosophie, sensible aux enjeux de la formation fondamentale et inquiet du déséquilibre croissant qui s'installe dans la tâche de professeur d'université.

L'enseignement et la recherche : le paradoxe croissant des priorités

Dans un livre récent¹, Michel Freitag a soutenu que l'essence même de l'université était dénaturée par l'influence de facteurs externes qui lui imposent l'adoption de procédures et de normes organisationnelles. Son analyse concernant l'internalisation de ces normes est juste, mais la protestation qu'il formule vise sans doute d'autres facteurs externes que ceux qui constituent l'exigence sociale et la nouvelle imputabilité de la tour d'ivoire : en très peu d'années, nous sommes en effet passés d'un modèle moderne et critique, dans lequel l'universitaire est aussi bien un intellectuel responsable qu'un savant, à un modèle administratif, où l'universitaire est un chercheur spécialiste et un directeur d'organisation. Cela le rend-il plus responsable pour autant ? On pourrait soutenir le contraire et chercher à faire voir que les pressions sociales qui s'exercent sur l'enseignement universitaire sont paradoxales et peuvent conduire à une forme de schizophrénie. C'est la même société qui demande à la fois un investissement authentique dans la formation et une rationalisation structurée qui aboutit souvent à briser cet investissement.

Ces exigences paradoxales ne sont pas faciles à clarifier, dans la mesure où tous les professeurs n'en subissent pas les effets avec la même intensité. On peut néanmoins risquer d'affirmer qu'en général le fait que ce même universitaire se soit éloigné de l'enseignement, qu'il tient pour une activité de deuxième ordre, n'est qu'une conséquence de cette mutation de base : l'enseignement spécialisé n'apporte plus la reconnaissance et la valorisation qui sont attendues presque exclusivement de la recherche. Défendre l'enseignement, c'est risquer de s'attacher la réputation d'une recherche médiocre. L'enseignement en effet n'est plus investi pour lui-même, mais seulement en fonction d'une capitalisation ultérieure dans la recherche ; l'étudiant n'est pas considéré en fonction des finalités qu'il poursuit, mais dans

¹ Michel Freitag, *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*. Québec, Nuit blanche éditeur, 1995. J'ai pu lire aussi de M. Freitag, La technocratisation de la recherche et l'abandon du projet pédagogique des sciences sociales, communication présenté au Colloque del'Acfas (La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales. Chicoutimi, 23-26 mai 1995)

son rapport objectif au discours de recherche qui lui est présenté : saura-t-il l'intégrer et éventuellement y contribuer ? S'il s'agit d'étudiants de premier cycle, on ne peut que souhaiter qu'ils s'accommodent de présentations émanant de la "niche" de recherche où chaque professeur se trouve. Que la connaissance puisse avoir d'autres fins que la recherche paraît désormais une position sans conséquences ; qu'elle puisse d'abord appartenir à un ensemble dont la finalité est la formation et non l'auto-reproduction est devenu pratiquement invisible.

On pourrait, suivant cette logique dont les effets pernicioeux exacerbent toujours plus la vie universitaire, préconiser une décomposition complète de la tâche et même du système universitaire. Dans les faits, cette tâche est déjà décomposée, si on tient compte du clivage qui sépare les professeurs des chargés de cours. Dans une université qui tolère qu'une proportion d'environ les deux tiers de ses activités d'enseignement soit confiée à des chargés de cours, sans qu'aucune ressource particulière ne soit mise à leur disposition et sans qu'aucune évaluation efficace vienne sanctionner leur contribution à la formation, comment penser que l'enseignement est une composante de la tâche professorale qui mérite reconnaissance et valorisation ? Les conditions de travail des chargés de cours mériteraient une analyse séparée : non seulement l'enseignement qu'ils prodiguent n'est-il articulé dans l'université sur aucune recherche, mais la collaboration entre le corps professoral régulier et le corps des chargés de cours est quasi inexistante. Cette situation intolérable, qui ne se résorberait que si les chargés de cours s'intégraient dans le syndicat des professeurs et se voyaient garantir des conditions acceptables de travail, est présentée comme un fait incontournable, une sorte de destin économique de l'université. Ce n'est pas le cas. Devant cette situation, mais aussi tenant compte du fait que tous les professeurs ne maintiennent pas une production régulière de recherche, plusieurs théoriciens ont pensé que l'université devrait se concentrer dans les tâches d'enseignement et créer des instituts de recherche, qui regrouperaient les chercheurs de calibre, et laisser aux autres professeurs et chargés de cours, la responsabilité de l'enseignement. Les arguments pour une modulation de la tâche appartiennent à cette réflexion, sans toutefois préconiser un système duel. Plusieurs professeurs ne souhaiteraient-ils pas augmenter le volume de leur enseignement

et cesser de prétendre faire une recherche qu'ils ne font que sur un mode artificiel ou emprunté ?

Ces questions ont toujours rencontré une résistance considérable dans l'approche syndicale de l'enseignement universitaire. Les raisons de cette résistance sont bien connues et il n'est pas inutile de les rappeler. La première et la plus importante est le refus de créer à l'intérieur du corps professoral des catégories de professeurs. Cette raison ne justifie rien, bien entendu, dans la mesure où ce refus repose sur une motivation plus déterminante. Le clivage du corps professoral, et dans une version atténuée, la modulation de la tâche, conduiraient à reconnaître que l'enseignement n'est pas organiquement relié à la recherche. Dans l'état actuel de la réflexion, personne n'est prêt à adopter une position universelle de ce genre. S'il est vrai que la recherche, comme le montre l'exemple de tous les centres et instituts de recherche connus se passe parfaitement de l'enseignement pour se développer, peut-on soutenir par contre que l'enseignement peut maintenir son calibre s'il n'est pas directement alimenté par une activité de recherche ? Cette position représente un idéal que la position syndicale a hérité de l'université traditionnelle et qu'elle cherche à maintenir.

Dans le contexte de la démocratisation de l'enseignement, un tel idéal peut-il encore être proposé ? Plusieurs objections méritent d'être examinées avec soin. En premier lieu, je crois utile d'insister sur le fait que cet idéal, s'il doit être soutenu, doit l'être sans hypocrisie. Personne ne niera pourtant que l'hypocrisie et la duplicité n'ont jamais été aussi considérables sur ces questions que maintenant. Pas seulement parce que nous acceptons le double standard d'un enseignement fait soi disant par des professeurs chercheurs et d'autre part par des chargés de cours que nous maintenons dans un lumpen-professorat exploité, mais surtout parce que chacun reconnaîtra, y compris dans son propre parcours, combien l'équilibre de la recherche et de l'enseignement est difficile à maintenir. Les succès relatifs des uns et des autres, pour ne rien dire des variations de cet équilibre au cours d'une même carrière, exigent donc qu'on regarde avec une nouvelle franchise la proposition d'un idéal que nous ne sommes pas toujours capables de réaliser.

Pourtant, le mandat public de l'enseignement universitaire comprend toujours l'enseignement visant la formation et s'il en est venu à privilégier la recherche, il n'a jamais voulu le faire expressément au détriment de l'enseignement ? Les professeurs conservent un mandat de formation, leur travail auprès des étudiants n'est pas une portion superfétatoire de leur tâche et la tension qu'ils ressentent de manière toujours plus vive constitue donc un problème réel. Si chaque heure passée dans mon bureau à discuter avec un étudiant représente une perte de temps dans mon agenda de recherche, l'équilibre de ma tâche est menacé. Cette heure passée à discuter devrait m'apporter une joie et une reconnaissance authentique, mais en fait je suis amené à préférer la reconnaissance et le plaisir que j'aurai quand je recevrai les tirés à part de mon prochain article et que je les mettrai à la poste à destination de mes collègues chercheurs. D'autres gratifications externes peuvent aussi faire la différence (je n'ose pas faire intervenir le plaisir pur de la recherche de la vérité), comme les budgets de recherche et toutes les libertés qui leur sont associées : auxiliaires de recherche, congrès, colloques internationaux, achat de matériel informatique et de documentation, etc.

Les choix qui découlent de ces situations de tension sont souvent cruciaux. Cette polarisation, que l'idéologie de l'université présente abusivement comme une complémentarité, n'a jamais en effet été aussi vive que maintenant. Dans mon propos, je juge utile de grossir les traits du portrait que je brosse, pour faire ressortir les véritables enjeux. Les professeurs, objets de pressions différentes, doivent réaliser un équilibre le plus souvent impossible à atteindre. Les attentes de la société concernant la formation ne coïncident pas nécessairement avec les pressions sociales relatives à la recherche et à l'efficacité administrative. Les analyses de M. Freitag montrent très bien que ces pressions ont tendance à diverger. Les exigences de la société, manifestées par exemple dans des demandes d'imputabilité comme celles qui sont véhiculées dans la loi 95¹, ne sont pas compatibles avec les pressions vers l'adoption d'un modèle néo-libéral mercantile. Dans une analyse récente de nos collègues du GRES² (Groupe de recherche sur l'enseignement

¹ Avec le commentaire de Lise Bissonnette, éditorial du *Devoir*, 24 juin 1995.

² Voir l'excellent document synthèse, accompagné d'une riche bibliographie, présenté par Denis Bertrand et Gandayi Gabudisa

supérieur, dirigé par Denis Bertrand), les traits déterminants de ces modèles divergents ont été analysés avec beaucoup de précision. Il se pourrait que l'Université comprenne mal les messages qui lui sont adressés, ou interprète de manière trop servile les contraintes qui lui sont imposées. Dans un cas comme dans l'autre, elle perd son pouvoir critique et la vision de ce qu'elle devrait être. Dans un cas comme dans l'autre également, la pensée syndicale pourrait être amenée à considérer une révision réaliste de son idéal d'universalité.

De la polarisation à un nouvel équilibre

Pour que cette réflexion progresse, et pour qu'elle se maintienne en harmonie avec l'idéal véhiculé par la définition syndicale de la tâche, elle devra procéder à des analyses minutieuses de la situation, autant de l'évolution des paradigmes de la recherche que des conditions de l'enseignement. Ces analyses sont encore très pauvres dans notre société. On peut en gros faire état de deux mouvements ou tendances principales : d'une part, une accélération des processus auto-reproductifs de la recherche, avec pour conséquence ce que Guy Rocher a appelé un élitisme radical¹ et d'autre part, une délestation croissante des finalités de formation. Dans mon analyse, ces deux constats sont actifs, j'en reconnais la pertinence et je pense que dans un deuxième temps, ils doivent être reconduits vers l'examen d'éléments extérieurs à la définition de la tâche, mais néanmoins essentiels à son évolution, qu'on peut structurer rapidement de la manière suivante. Je distingue pour l'essentiel deux ensembles de contraintes.

En ce qui concerne *la recherche*, l'auto-reproduction est accentuée par la concurrence dans le financement ; la recherche marginale ou critique n'a aucune chance de percer. Ceci est une des conclusions les plus nettes de la métascience contemporaine,

Busugutsala, *L'université québécoise du troisième type. Dynamique vers l'an 2010*. Université du Québec, Cahiers de l'enseignement supérieur, Mai 1995.

¹ Guy Rocher, L'idéologie de l'excellence devient un élitisme radical. *Université*, vol.4,2(février 1995).

notamment des travaux de Radnitzky¹ sur les sciences sociales. Dans cette concurrence, le paradigme exclut l'introduction d'une composante critique ou simplement périphérique. Dans les pays comme la France et l'Allemagne, où le financement de la recherche est moins soumis à la compétition, notamment par l'introduction de mesures universelles favorisant les conditions de la vie intellectuelle, et en particulier par des mesures fiscales incitatives, la recherche libre fleurit davantage et la productivité est plus élevée, en dépit de l'inexistence d'un système de subventions. Je laisse de côté ici la recherche menée par des chercheurs professionnels, regroupés dans des institutions comme le CNRS. On peut donc dans une première approximation dénoncer facilement l'hypocrisie qui considère tous les chercheurs sur le même pied, comme s'ils pouvaient s'abreuver également à des sources intarissables de financement. Au Canada et au Québec, ces sources n'ont pas cessé de se faire moins généreuses, condamnant les chercheurs à une compétition devenue féroce avec le temps. Par ailleurs, les chercheurs qui veulent librement poursuivre individuellement une recherche ne trouvent aucun soutien, ni dans l'université, ni dans la loi fiscale qui pourrait facilement les aider (et aider l'édition, faut-il y insister ?) en rendant possible comme en France des déductions fiscales pour matériel de recherche. Il n'est pas vrai, il n'est plus vrai que le professeur d'université est d'emblée un chercheur. C'est son idéal, mais les conditions ne sont plus là pour soutenir la réalisation de cet idéal.

Cet idéal est lui-même assujéti à des indicateurs de pertinence ou d'efficacité, qui n'ont encore qu'une existence abstraite dans le système de financement de la recherche. Rien n'interdit de penser qu'ils auront bientôt une figure plus concrète. Si de tels indicateurs devaient être exigés dans les demandes de subvention de recherche, le modèle organisationnel pourrait sans doute espérer devenir optimal : actuellement, ceux qui dénoncent ce modèle, comme Michel Freitag, dénoncent en gros l'emprise

¹ Radnitzky n'est qu'un des théoriciens, très nombreux aux Etats-Unis et en Europe, qui cherchent à évaluer les conditions d'évolution de la recherche ; voir son livre désormais classique, dans lequel il présente une analyse épistémologique de ces conditions, *Contemporary Schools of Metascience*. Chicago, Henry Regnery, 3rd edition, 1973. Voir également M. Gibbons, C. Limoges, et alt. *The New Production of Knowledge*. London, Sage, 1994.

de l'idéologie naturaliste au détriment de finalités critiques dans l'allocation des fonds de recherche. S'ils devaient se prononcer sur l'introduction d'une composante critique ou la considération d'une mesure de pertinence, ils seraient sans doute incapables de proposer des modalités, tant le modèle deviendrait complexe. Tout le système actuel repose en effet sur un présupposé tacite que le chercheur poursuit en même temps le vrai et le pertinent. Ce qui, bien entendu, est tout à fait variable, d'une part, et relatif selon le point de vue, d'autre part. Les pressions des lobbys de droite à Ottawa pour réduire la recherche en humanités et en sciences sociales, sont un bon exemple des influences qui s'exercent sur ce modèle dans un contexte de restriction budgétaire. Devenu optimal, le modèle serait donc entièrement inapplicable et dangereux. On préfère donc pour l'instant le laisser à la dérive, plus ou moins sujet aux turbulences politiques du moment : ni le Canada, ni le Québec n'ont développé une véritable politique de la recherche, les structures des Conseils ont été supprimées autant au fédéral qu'au provincial et le mot de l'heure est partenariat avec le privé. Dans une telle situation, quel est le recours du professeur, sinon de jouer le jeu comme les règles lui sont présentées ?

Plusieurs théoriciens américains recommandent par ailleurs, comme je l'ai indiqué plus haut, que la fonction recherche soit supprimée dans la tâche professorale et qu'elle soit confiée à une élite de chercheurs productifs, dans des centres spécialisés ou ailleurs. Cette position nous rapprocherait toujours davantage d'une technocratisation de la recherche, mais peut-être libérerait-elle une énergie nouvelle pour l'enseignement ? Je n'entrerai pas cependant dans ce débat, moins important pour mon propos. Une chose est certaine, dans un contexte de raréfaction des ressources, la notion même de la recherche non seulement ne pourra se redresser par rapport aux contraintes qui s'exerçaient sur elle auparavant, mais elle continuera d'être toujours plus aliénée par des facteurs externes. Il y aurait par ailleurs beaucoup à dire sur le fait que cette recherche, dans les domaines où cette logique est la plus dommageable, c'est-à-dire en arts, lettres et sciences humaines, malgré son affiliation au système qu'elle sert en paroles, en demeure coupée dans les faits. Il n'y a pas en effet de technologie des humanités et dans un monde de saturation de l'information, le discours produit dans l'université est tout simplement brouillé dans la rumeur, dans le bruit informatique

ambiant, contrairement aux connaissances scientifiques qui ont toujours une valeur marchande, c'est-à-dire un prolongement technique. Dit autrement, si l'autonomisation de la recherche peut avoir un sens dans les disciplines liées à la technique, il semble impossible de briser le lien enseignement et recherche pour toutes celles qui n'ont rien à voir avec la technique et qui possèdent au contraire une visée critique ou herméneutique¹. Un examen critique des recherches subventionnées par le CRSH et le FCAR illustrerait mon propos.

Notons par ailleurs que les conséquences de la compétition ne sont pas souvent analysées et elles mériteraient de l'être, ne serait-ce que sur le plan de l'inflation de la publication savante, et sur la croissance de ce que les américains appellent la *token-publication*, c'est-à-dire la publication faite uniquement en vue de l'alimentation du curriculum vitae : publications partiellement modifiées, publications co-signées, publications maison, etc.

En ce qui concerne *l'enseignement*, la situation actuelle est surtout marquée par les analyses de l'encadrement et leur rapport avec les taux de persistance. Aucune analyse récente ne permet de préciser le rôle que joue l'enseignement dans la vie des professeurs d'université, le degré de satisfaction qu'ils en tirent, la valorisation relative à la recherche. Nous ne pouvons que considérer les faits : le plus possible, ils s'en retirent, cherchant toutes les occasions d'allègement et de dégrèvement. Chaque département doit forcer ses professeurs à accepter des tâches d'enseignement dans les cours de premier cycle, et notamment dans les cours obligatoires. Malgré des diagnostics très sévères portés sur ce délestage de l'enseignement il y a environ dix ans par des avis du Conseil supérieur de l'éducation, la situation ne s'est pas améliorée². La raison en est simple : les pressions vers la recherche sont trop fortes et ce sont les seules qui sont gratifiantes. La création d'un prix d'excellence de l'enseignement ne change rien à l'affaire.

¹ Cette idée est bien discutée par Radnitzky, *op. cit.*, pp.211ss.

² Le plus récent de ces avis, *Réactualiser la mission universitaire* (Conseil supérieur de l'éducation, septembre 1994) passe en revue les composantes de la tâche, insiste sur les priorités de la formation, mais ne propose aucune analyse des problèmes résultant de la priorité effective de la recherche.

Eu égard aux attentes de la société, la position de l'université demeure prisonnière de contraintes draconiennes. Elle n'a tout simplement pas le moyen de recruter les centaines de professeurs qui seraient nécessaires pour garantir aux étudiants qu'ils pourront avoir accès au premier cycle à des professeurs, et non seulement à des chargés de cours. En fait, le cynisme de l'université à l'endroit des étudiants est devenu total : la machine rejette 66 % de ses étudiants-clients de premier cycle, sans être capable de poser un diagnostic lucide sur les attentes de ces étudiants. Le présupposé tacite est que ceux qui sont rejetés le sont naturellement, c'est-à-dire en vertu d'un processus naturel d'élimination des inaptes. Dans un article du magazine *L'Actualité*, le sociologue de Concordia Hubert Guindon affirmait sans sourciller que 40 % des étudiants qui sont dans l'université n'y ont pas leur place. Il se peut que ce diagnostic soit juste, mais qui nous garantit que ceux qui vont se retrouver marginalisés dans les deux premières années sont ceux qui n'ont pas les aptitudes ? On peut faire l'hypothèse contraire : beaucoup de ceux qui seront marginalisés seront précisément des étudiants qui n'auront pas trouvé une structure, une programmation ou des professeurs capables de les accompagner dans leur processus d'apprentissage et dans leurs choix. En France, le taux d'abandon est de 50 %.

Cette situation est souvent imputée aux professeurs, jugés par l'université responsables d'un encadrement de qualité médiocre. Les analyses des taux de persistance, souvent effectuées à l'aide d'instruments de mesure américains, ont certes tendance à confirmer ce jugement, même si la comparaison entre des systèmes universitaires aussi différents pose plusieurs problèmes méthodologiques sérieux. Il ne faut jamais oublier en effet que le système québécois a fait le choix en 1969 de couper les deux premières années post-secondaires, regroupées dans le système collégial, des années proprement universitaires. Rien n'interdit de faire d'autres hypothèses sur les taux désastreux qui affectent nos premiers cycles, et en particulier de penser que la coupure artificielle introduite dans la formation des étudiants universitaires les force à faire trop rapidement des choix pour lesquels ils ne sont pas, en majorité, préparés. Il est donc rien moins que douteux d'imputer à l'enseignement universitaire la responsabilité d'une situation qui devrait être corrigée autrement. Les professeurs, victimes des pressions paradoxales que j'ai

décrites plus haut, ne peuvent être seuls responsables de cette situation désastreuse. Je pense souvent que si les étudiants se réveillaient, ils ne pourraient que se révolter contre un système qui n'a pour eux que mépris : indifférence à l'endroit de leurs attentes de formation, cynisme à l'égard de la détermination progressive de leur liberté. Ton chèque d'abord, ensuite essaie donc de rejoindre quelqu'un sur sa boîte vocale ; ton chèque d'abord, et un deuxième chèque si tu as fait un mauvais choix la première fois, et personne n'a le temps de te parler si tu hésites.

Les étudiants eux-mêmes doivent par ailleurs être considérés comme des acteurs responsables dans un système qui cherche, en dépit des apparences, à les aider. L'université évolue rapidement et des efforts d'adaptation seront requis. Qu'on pense seulement aux transformations dans les procédures de transmission des connaissances qui résultent des technologies informatiques, des réseaux de connaissances virtuelles et de la gigantesque encyclopédie vivante que chacun a désormais à sa disposition dans un micro-ordinateur. Les responsabilités sont donc partagées.

Plusieurs indicateurs mériteraient d'être passés ici en revue pour mesurer la rapide évolution du modèle dans lequel nous évoluons maintenant. Dans une période relativement brève de son évolution, l'enseignement universitaire a dû, dans un premier temps, relever le défi de l'adaptation aux clientèles étudiantes nouvelles. Les cohortes étudiantes ont beaucoup évolué, non seulement en volume, suivant en cela l'exceptionnelle démocratisation de l'enseignement¹ qui a suivi les réformes des années soixante, mais en diversité et en degré de préparation. Des étudiants adultes aux collégiens indécis, qu'une pression sociale pousse aveuglément à trouver dans l'université une formation donnant présumément accès à un statut social recherché, l'éventail est vaste. Cette diversité mérite d'être considérée comme un signe de santé de l'université, dans la mesure où de moins en moins de jeunes craignent l'université, et le regard élitiste qui consisterait à juger leur préparation en général défectueuse doit être nuancé. Encore ici, aucune analyse sérieuse

¹ Voir l'étude de Pierre Chénard et Mireille Lévesque, La démocratisation de l'éducation : succès et limites, dans le recueil préparé par Gérard Daigle et Guy Rocher, *Le Québec en jeu. Comprendre les grands défis*. Montréal, les Presses de l'Université de Montréal, 1992 ; pp. 385-422

n'a été menée qui nous permettrait d'en juger ; il y a là un vaste chantier sociologique qui constitue une réelle urgence¹. Mon propre jugement est qu'en général les étudiants sont mieux formés que jamais auparavant dans l'histoire de notre société.

Par ailleurs, l'enseignement universitaire a dû rompre avec la logique interne héritée du seul développement intrinsèque des disciplines. L'adaptation aux demandes sociales constitue désormais un facteur incontournable de l'évolution curriculaire, les programmes doivent tenir compte des débouchés et des objectifs de formation assignés aux étudiants acceptés. La responsabilité de former est socialement plus urgente que jamais, pas seulement dans les programmes dits professionnels, mais encore et surtout peut-être dans les programmes disciplinaires ouvrant sur l'enseignement et la recherche. Ces questions ont à voir avec les objectifs de formation générale et de formation fondamentale, un débat complexe dans lequel il est essentiel de préciser toujours davantage les finalités de formation assignées au premier cycle, dans son rapport avec les études collégiales².

La concertation avec les partenaires sociaux a apporté à cette nouvelle dynamique une composante déterminante. En peu de temps, dans la plupart des programmes, les institutions publiques et parapubliques (commissions scolaires, établissements de santé, ministères, etc.) ont fait connaître les paramètres selon lesquels les demandes sociales étaient reformulées par les institutions. Ces

¹ Aux Etats-Unis, la recherche sociologique sur les motivations et les conditions de vie des étudiants est très riche ; voir par exemple Paul R. Laeb, *Generation at the Crossroads, Apathy and Action on the American Campus*. Rutgers University Press, 1995.

² J'ai discuté ces questions dans quelques contributions auxquelles je prends la liberté de renvoyer, notamment *Penser l'éducation*. Nouveaux dialogues avec André Laurendeau, N. PIROTTE, Ed. Actes du Colloque André Laurendeau. Montréal, Editions du Boréal, 1989 ; pp. 219-229. Voir également *Le premier cycle en question : Histoire, économie, culture. Actes du Colloque sur les études de premier cycle*. UQAM, Décanat du premier cycle, Cahier 1, pp. 9-25 ; *Le canon de la culture et la formation fondamentale. Carrefour* 11(1989)76-91 ; *Les objectifs de formation en travail social. Actes du Colloque du Regroupement des Unités de formation en Travail social du Québec. Cahiers de l'Acfas*, 1992 ; pp. 9-35. Et plus récemment *La formation et la vie, Conjonctures*, à paraître, Mai 1996.

nouvelles exigences ne sont sans doute pas comparables aux traditionnelles demandes des corporations professionnelles, mais nul ne peut nier qu'elles ont un impact important sur les programmes et sur l'enseignement lui-même. L'université ne peut plus enseigner un ensemble de connaissances coupées de leur finalité dans la pratique que l'enseignement doit préparer.

Depuis quelque temps, des demandes provenant de plusieurs milieux ont provoqué une profonde remise en question de la gestion des universités. On pense en particulier à l'importance de l'évaluation des résultats pour la gestion des programmes. Si le financement des universités devait reposer sur les taux de remise de diplômes, une véritable révolution s'en suivrait, entraînant probablement dans un très court laps de temps une dévaluation générale des diplômes. La discussion de ce nouvel enjeu laisse entrevoir qu'une des fonctions de l'université est de permettre, même dans une période de temps indéterminée, à une catégorie importante d'étudiants de se mesurer à des objectifs de maîtrise de connaissances et de chercher à modeler leur projet de vie sur les exigences portées par l'université. Que plusieurs doivent y renoncer, soit parce que leur situation personnelle ne leur donne pas la liberté financière de poursuivre, soit parce que leurs talents personnels ou leur orientation les en détournent, ne change rien à la situation : l'université ne peut, sans se soviétiser, refuser son accès à ceux qui cherchent un progrès dans la détermination de leur projet de vie. Sélectionner rigidelement les candidats à l'entrée conduirait à rétrécir très rigidelement les privilèges acquis par la démocratisation. Une attitude qui vaut pour les études avancées ne saurait sans risques être étendue au premier cycle.

Tous ces indicateurs, — adaptation aux clientèles, évolution de la demande sociale, concertation avec les partenaires sociaux et développement de critères d'évaluation nouveaux —, n'ont pas la même valeur ou le même poids relativement à l'évolution de la formation. En ce qui concerne les programmes et l'enseignement, surtout au premier cycle, la dynamique relative à ces indicateurs est cependant en gros la même : l'enseignement, en raison des pressions de la recherche, tend à l'auto-reproduction des disciplines, notamment de la connaissance dite de pointe, et le présupposé tacite est que les professeurs recherchent pour les étudiants à la fois le pertinent et le vrai. Il se trouve que souvent ils ne recherchent que leur propre niche. Cette situation peut

évoluer vers un état où les risques de déstabilisation seront réels. Si l'écart avec les attentes sociales devient trop grand, l'opinion peut en venir à juger sévèrement l'enfermement dans des problématiques dont la pertinence sera devenue opaque pour la société. Les mêmes pressions de droite, qui critiquent durement la tour d'ivoire, si elles devaient devenir dominantes, réduiraient et supprimeraient sans hésiter toutes les formations fondamentales (en arts, lettres et sciences) et concentreraient les ressources dans les programmes professionnels. Cette tendance est très nette aux États-Unis actuellement, sauf encore une fois dans les collèges d'élite qui accordent une importance croissante à la formation générale.

Dans un contexte de raréfaction des ressources, il est donc prévisible que les disciplines fragiles seront plus directement affectées, dans une logique de rationalisation, si l'enseignement demeure incapable de se centrer sur la formation et d'adopter des objectifs de pertinence : l'exemple de plusieurs universités (de Sherbrooke, pour ne citer que la plus vulnérable) montre le chemin qui sera suivi et qui l'est déjà dans plusieurs autres provinces, de même qu'en Angleterre et en Allemagne. Dans tous les cas où la programmation de l'enseignement répond plutôt à des impératifs disciplinaires qu'à des objectifs de formation, les disciplines fondamentales en souffrent. Un exemple plus que d'autres mériterait discussion : la disparition en Europe de la formation de philologie, alors que les disciplines de la philologie (histoire, littérature, science politique) étaient l'armature même de la formation fondamentale et de l'humanisme. Aux États-Unis, l'insistance sur le maintien d'une structure canonique héritée des arts libéraux apporte une garantie contre la destruction d'une pensée structurante pour la formation universitaire et procure un moyen très puissant de résistance à la spécialisation et à la technocratie. Les programmes britanniques de Greats maintiennent aussi des orientations de ce genre. On peut donc, pour me résumer, craindre que la raréfaction des ressources ne conduise vers un point catastrophique la considération de l'étudiant comme client, et non comme membre d'une communauté de formation. Dans cette situation, l'enseignement universitaire va donc être appelé à un défi majeur de redressement et de pertinence.

Enjeux actuels et voie d'issue

Cette situation pourrait-elle avoir des effets bénéfiques sur la définition de la tâche aussi bien que sur la conception des programmes ? Il se pourrait en effet que le processus de rétrécissement des ressources humaines et financières qui affecte l'université dans son ensemble conduise à son point limite l'évolution même du modèle dans lequel nous sommes engagés, et permette éventuellement de le transformer en le purgeant. Si ce modèle produit l'inflation des symptômes d'une maladie que nous reconnaissons, il se pourrait que la raréfaction des ressources constitue autant un remède qu'une aggravation de la maladie. Les tensions entre la recherche et l'enseignement, les pressions exercées sur l'enseignement tant sur le plan de la productivité que de la pertinence, ne pourront se maintenir dans une situation où personne ne pourra plus réalistement poursuivre tous les objectifs avec la même intensité. Nous arriverons peut-être, à notre corps défendant, à un point où il redeviendra gratifiant d'enseigner et légitime d'y trouver du plaisir.

En ce qui concerne les programmes d'enseignement, je pense en particulier, en disant cela, aux effets déjà prévisibles d'une accentuation de la contrainte sur l'étudiant-client. Plus la crise financière de l'université s'accroît, notamment en raison de l'inflation bureaucratique-organisationnelle, plus la pression sur le recrutement et la rétention du client-étudiant s'accroît : ne constitue-t-il pas la base du financement de toutes les activités, mis à part les subventions de recherche externes ? Dans le discours officiel de l'université, proposé en réaction à la situation de restriction, l'accent est mis sur l'accessibilité et l'inclusion : le premier objectif s'entend de faciliter l'accès aux programmes (et non de mesures d'aide financière), le second s'entend d'une communauté ouverte aux adultes, aux femmes, aux minorités culturelles. Dans les faits, chaque étudiant est devenu une pierre essentielle sur laquelle repose l'édifice. Personne néanmoins n'en tient compte, car paradoxalement, cet édifice ne s'écroule pas même si on en retire les fondations : chaque pierre qui se retire est en effet remplacée par une nouvelle, les cohortes se succèdent sans disposer du moyen de s'instruire mutuellement de leur expérience. Mais parfois, la machine se grippe et s'affole : que se passerait-il si les étudiants devaient en venir à considérer le facteur de risque qui affecte leur formation avant de s'inscrire au

lieu de devoir l'affronter après ? Les 66 % qui n'obtiennent pas de diplôme ont néanmoins payé cher leur expérience (et un payeur de taxes de droite dira aussi que la société a payé cher leur erreur de parcours).

Les solutions ne sont pas nombreuses, on peut néanmoins évoquer des scénarios différents de ce qui existe actuellement. Un étudiant inscrit dans une faculté ou un secteur ne devrait-il pas se voir offrir plusieurs passerelles qui ne pénalisent pas ses changements de parcours ? Les facultés devraient encourager la création de lieux différents, de programmes ou de segments de programmes plus libres, sur le modèle des concentrations ; par exemple, en encourageant le développement de réelles mineures, sans tenir compte des tendances conservatrices des départements à cet égard. Les départements seront récompensés au deuxième cycle, leurs étudiants seront meilleurs, plus ouverts et mieux déterminés.

Quels seront donc les effets à moyen terme de cette pression nouvelle ? L'expérience d'échec nous instruira-t-elle ? On peut penser d'abord que même si les frais de scolarité seront augmentés, ce qui semble inéluctable, l'attrait de l'université n'en sera pas affecté, tant elle paraît encore l'instrument de la promotion sociale ; les étudiants, captés par la filière pré-universitaire du cégep, en dépit du bon sens qui devrait les orienter vers la filière technique, continueront de tomber au champ d'honneur de la formation générale ; après deux ou trois parcours infructueux, ils ne se relèveront pas. Comparons la France et l'Allemagne : en France, la situation est en gros celle que nous connaissons ici, les facultés débordent un peu plus parce que l'éducation est entièrement gratuite, mais les filières techniques sont ignorées : tout le monde veut faire communication, sociologie ou psychologie ; en Allemagne, dès le primaire, les filières techniques sont installées et l'université est en équilibre. Les pressions qui s'exercent sur le système devraient donc favoriser un nouvel équilibre entre le préuniversitaire collégial et le premier cycle universitaire. Les programmes du cégep préuniversitaire pourraient être révisés et transférés dans l'université avant que celle-ci n'éclate, et les programmes techniques devraient être l'objet d'investissements majeurs pour affronter le virage technologique dans lequel nous sommes engagés.

Notre discours sur ces questions demeure complaisant, et aveugles devant les faits, nous préférons ne rien dire aux cégeps, laisser les options techniques stagner ou décliner et espérer vaguement que l'avenir sera meilleur. Nous devrions au contraire favoriser à Montréal la création de plusieurs écoles polytechniques polyvalentes, niveau cegep-université, de manière à servir les objectifs de formation de tous ces étudiants que notre enseignement universitaire renvoie dans la marge.

Un second effet de la situation a trait à l'endettement catastrophique des étudiants. Cet endettement va devenir à court terme un problème social et politique ; il ne faut jamais oublier que chaque dollar que l'université encaisse de la part des étudiants est le plus souvent un dollar emprunté par l'étudiant au ministère de l'Éducation. Quand on pense que cet endettement se transforme pour 66 % d'entre eux en vague capital culturel, de surcroît remboursable avec intérêts, on ne peut qu'être effrayé et scandalisé par un système où l'enseignement est si cyniquement indifférent aux projets des étudiants et à leurs conditions de vie. Nous déplorons qu'ils soient tenus de consacrer un nombre croissant d'heures à travailler pour payer leurs études, sans tenir compte du fait que nous les encourageons à maintenir longtemps cette situation de dépendance dans un système incohérent.

En troisième lieu, il faut faire état du fait que les contraintes de l'université sur le décernement des diplômes seront de plus en plus directes, en particulier à l'endroit des départements. Le calcul de l'administration n'est pas entièrement dépourvu d'intérêt, comme on peut le voir si on accepte mon analyse, mais le but visé ne servira pas nécessairement l'étudiant. Dans cette analyse, ce qui est sidérant c'est le peu de place qui est fait à l'enjeu intellectuel ou de formation, ce que j'ai désigné tantôt comme le présupposé tacite du système, la recherche du vrai et de l'utile. Jusqu'à maintenant, les universités semblent vouloir résister de toutes leurs forces à l'introduction de ces nouveaux critères et personne ne peut prévoir comment ils s'appliqueraient. Mais on peut facilement imaginer le paradoxe qui s'installerait dans l'enseignement si les professeurs devaient voir leurs conditions de travail liées au maintien du volume de leurs groupes-cours. Cette contrainte pousserait à sa limite absurde l'ensemble des déterminations externes que j'ai passées en revue

et il faut souhaiter que nous ne soyons jamais obligés d'en arriver là.

En ce qui concerne l'approfondissement de la pensée syndicale sur la tâche, la revalorisation de l'enseignement me semble une urgence absolue. Cette revalorisation se trouve au fondement de tous les efforts curriculaires et structurels que je viens d'évoquer, elle en est la condition première et essentielle. Si on tente de dresser un bilan provisoire de l'évolution de l'investissement dans l'enseignement dans notre université, on verra malheureusement que cette valorisation n'a guère progressé depuis 1987, date à laquelle la réflexion sur le premier cycle s'est engagée dans l'Université du Québec. Beaucoup de choses ont évolué, mais beaucoup de choses se sont aggravées. En terminant, je propose concrètement de faire le tour du terrain.

Je commence par les bons points. Depuis quelques années, l'Université a accordé beaucoup d'importance à la question de la persistance ; elle a recruté un vice-recteur aux affaires étudiantes, elle a donné le peu de ressources qu'elle a pu au Service à la vie étudiante, dans le but de créer un milieu de vie dans l'université. Cette tâche n'est pas facile, dans le contexte d'une université de masse où le sentiment d'appartenance demeure toujours superficiel et volatile. Cet investissement devra être multiplié, si nous désirons que l'enseignement s'intègre dans quelque chose qui s'apparenterait à un milieu de formation, mais nous sommes encore très loin du compte. Par ailleurs, l'Université a engagé par le Décanat du premier cycle un processus de réforme des programmes ciblé sur la formation fondamentale, l'accroissement des tronc communs, et la persistance ; elle a favorisé le développement de concentrations multidisciplinaires ; elle a mis sur pied un comité chargé de réfléchir sur l'encadrement. Jusqu'à présent, les mesures timides mises en place n'ont pas donné de signe tangible d'amélioration (l'inventaire en est fait rapidement). Mais le comité devra sans doute rendre obligatoire la formulation d'une politique d'encadrement dans chaque unité¹. C'est un pas dans la bonne direction. Si les étudiants y sont indifférents, et il y a malheureusement fort à parier qu'ils le seront, alors c'est la programmation elle-même qui est la seule voie de solution.

¹ Voir à cet égard le document préliminaire de Nadia Palkiewicz, *L'encadrement des étudiants*. Document de réflexion. Décanat des études de premier cycle, Janvier 1995.

Toutes ces initiatives sont importantes, mais elles sont toutes tributaires d'une revalorisation de l'enseignement comme composante essentielle de la tâche et elles en dépendent entièrement. Elles ne font que rendre plus urgent un débat sur l'équilibre de la tâche et sur tous les éléments qui contribuent à sa redéfinition.

Au chapitre des difficultés, le bilan est lourd. En présentant ce bilan, je reviens de manière plus concrète sur plusieurs éléments que j'ai abordés plus haut dans ma présentation. L'évolution de la programmation se heurte à l'emprise des contenus de recherche spécialisés sur les programmes, qui n'a fait que s'accroître. Les départements sont devenus entièrement propriétaires des modules ; les programmes pluridisciplinaires sont une poignée de résistants marginaux, ce qui accentue la force la logique disciplinaire et la priorité de la recherche. Pour que la programmation s'assouplisse, pour qu'elle accepte de se plier aux exigences de la formation, il faudrait que les professeurs cessent de considérer l'enseignement comme une fonction subsidiaire de la recherche. Comme rien ne les y presse dans le moment, la situation évolue très lentement.

Par ailleurs, l'embauche des professeurs se fait d'abord et avant tout à partir du dossier de recherche, ce qui est conforme à l'ensemble de la structure de la tâche. Mais l'évaluation des professeurs demeure impuissante en ce qui a trait à leur performance d'enseignant, et notamment sur le plan de l'encadrement et de la persistance. Les professeurs refusent une évaluation basée sur un nombre faible d'étudiants à la treizième semaine, sans mettre en question le fait même que leurs classes se vident après la semaine de lecture. L'évaluation de l'enseignement demeure donc un dossier problématique.

Sur le plan des structures, les lieux où l'enseignement pourrait et devrait être revalorisé sont eux-mêmes l'objet d'une dévaluation sans précédent dans l'histoire de l'université. Je veux parler de la vie modulaire et la collaboration des professeurs et des étudiants dans la réflexion sur la programmation et l'amélioration de l'enseignement. Les projets de réforme (Sages en 1976, Vocelle en 1991) n'ont pas abouti et les structures familiales sont de moins en moins vitalisées et efficaces, dans

leurs rapports avec les départements : il n'y a plus d'interlocuteur des départements, il n'y a pas d'instance susceptible de porter le discours de la formation. Paradoxalement, les départements s'en remettent aux modules et aux familles pour s'occuper de l'enseignement, ils leurs délèguent toute responsabilité : en clair, ils n'y ont aucun intérêt et ils s'en lavent les mains. Si les départements devaient devenir responsables de l'enseignement, la situation pourrait peut-être évoluer et la revalorisation de la tâche suivrait. C'est en tout cas une hypothèse séduisante. Pourquoi en effet les départements sont-ils si indifférents à la persistance et à la formation, si ce n'est parce qu'ils ne s'intéressent qu'au financement par étudiant-cours et aux moyennes-cibles. Une analyse récente de M. Pierre Pichet, malgré ses défauts de méthode évidents, montre même que ces mêmes départements, face aux pressions budgétaires, vont choisir la solution qui défavorise les étudiants (l'augmentation de la moyenne cible) plutôt que l'augmentation de la charge de travail qui favoriserait l'objectif de formation. Cette analyse mérite réflexion.

Toujours sur le plan des structures, il faut noter que les départements sont entrés dans une phase de rivalité féroce pour les ressources, compte tenu de la raréfaction et compte tenu aussi de l'importance croissante des procédures d'allocation des ressources ; l'influence décroissante du VRER n'aide pas à rééquilibrer l'université, notamment dans la tension entre le développement de la recherche et la programmation de premier cycle. Cette rivalité, soutenue par une formule de financement qui est l'exemple même de la bureaucratie organisationnelle indifférente aux finalités, a des effets pernicieux sur tous les départements qui ont moins de vingt-cinq ou trente professeurs : ces départements doivent soutenir toutes les tâches administratives et ne peuvent assumer de manière suivie et cohérente les enseignements et encadrer les étudiants. L'administration joue un rôle disproportionné dans l'allocation des ressources. Les départements ne disposent d'aucune structure où ils pourraient discuter, sans avoir à défendre leur intérêt spécifique, de finalités de formation : ils n'ont que des structures qui les mettent en rivalité. Comme ils contrôlent les modules, ils s'assurent que leurs intérêts y sont protégés, notamment par le nombre de cours qu'ils y maintiennent. Tout projet d'ouverture multidisciplinaire, cherchant à prendre en charge les problèmes

d'orientation et la recherche de projet de vie des étudiants, est rendu impossible par cette logique purement économique.

Un élément important demeure le contact avec l'étudiant. Ne sommes nous pas scandalisés de l'indifférence de l'université à l'égard des étudiants ? Dans n'importe quelle usine ou compagnie, les jeunes sont mieux accueillis que dans l'université. Non seulement notre accueil est médiocre¹, mais nous avons multiplié les barrières pour nous séparer d'eux : le système d'inscription par téléphone rend le contact inutile, et ruine toute possibilité de discuter l'orientation, l'insertion, etc. ; l'universalisation du répondeur rend pratiquement impossible un contact humain avec un responsable dans un programme ou un département.

Enfin, les professeurs et le syndicat sont indifférents aux pressions qui s'exercent sur les chargés de cours, qui sont devenus dans la plupart des départements les officiers de première ligne auprès des étudiants. Les chargés de cours n'ont aucune responsabilité d'encadrement précise, ils ne sont ni dans le programme, ni au département et toute évolution de la situation devra compter avec leur implication plus grande dans la formation. Le projet de partager avec eux les ressources et les privilèges, compte tenu de la part du fardeau qu'ils assument, semble malheureusement pour l'instant une utopie.

L'ensemble de ce constat demeure général, il est temps de chercher à proposer quelques pistes de sortie. Notre université est au carrefour, elle ne peut plus entreprendre tout et son contraire. Que voyons-nous cependant quand nous analysons les textes récents qui nous ont été proposés comme position dans un contexte de coupures budgétaires ? Un désir, aussi vague que flou, de garder le cap sur tout. Il semble plutôt urgent de secouer la cage et de provoquer une discussion générale, qui pourrait prendre la forme, comme Gilles Thérien et moi voulons le proposer², d'états généraux de l'UQAM qui pourraient coïncider

¹ Plusieurs projets sont en voie de formation au Service de la vie étudiante, par exemple l'opération Tchome, menée par Pierre Chénier, une opération centrée sur l'accueil et l'encadrement des nouveaux.

² Dans notre intervention conjointe à la rencontre organisée dans le cadre des Beaux joudis (7 décembre 1995) par le Décanat des études premier cycle. Le présent texte reprend partiellement ma communication à cette séance.

avec les états généraux de l'éducation. Pas seulement pour vaincre la morosité qui nous affecte tous, mais pour mettre en œuvre des solutions aux problèmes que nous avons rapidement évoqués. Cette discussion générale devrait être la plus libre possible.

Certaines de ces solutions sont dans l'air depuis un moment, par exemple les solutions qui empruntent le chemin d'une restructuration académique. J'ai beaucoup réfléchi à ces questions et j'ai toujours été un ardent défenseur des modules comme porteurs des projets de formation, des programmes et de la vie étudiante. Les modules étaient, dans la conception même de l'université, les entités où devait se développer la responsabilité de l'enseignement comme fonction essentielle de la tâche professorale. Je crois maintenant qu'ils devraient disparaître en tant qu'entités autonomes et être rapatriés dans les départements, de manière à donner aux départements la responsabilité de la formation que les modules n'ont jamais été capables d'assumer seuls, et que les départements, en raison de la priorité de la recherche, n'ont jamais voulu reconnaître comme leur responsabilité. Les modules étaient une belle idée, mais c'était une idée inspirée par un idéal très élevé de l'université : un idéal coopératif et humaniste, où l'enseignement et la formation avaient la priorité absolue. La situation n'a jamais satisfait les exigences d'un idéal aussi élevé et les modules n'ont jamais eu assez de pouvoir. Un bon indice de cela est la désaffection absolue où les tiennent les étudiants. Par ailleurs, cette situation s'est entièrement renversée au bénéfice des priorités de recherche. Il n'y a donc pas beaucoup de moyens pour rétablir l'équilibre. Vouloir tout donner aux programmes, comme dans certaines universités radicales de la côte ouest aux États-Unis, est une utopie dans une université où les départements tirent leur légitimité de leur force disciplinaire aux cycles supérieurs et dans la recherche. Une grande université, pour moi, ne peut pas être une université qui désavoue ses objectifs de premier cycle, — après tout, à l'UQAM, nous parlons de 90 % des effectifs —, une grande université est une université où les départements seraient sans pouvoir réel devant les instances de programmation et où la recherche se ferait dans des équipes disciplinaires et des instituts multi-disciplinaires chargés d'accomplir des programmes de recherche. Cette utopie peut au moins nous inspirer.

Mais ce premier élément n'a de sens que si, du même coup, l'Université crée de véritables instances (facultés, ou secteurs, etc) responsables des programmes et entièrement décentralisées : sciences, arts — lettres et sciences humaines, éducation, toutes sur le modèle de l'actuelle école des sciences de la gestion. Dans ces facultés, la responsabilité des programmes serait entièrement la prérogative de la faculté sur le plan de l'orientation curriculaire et sur le plan des ressources. Dit autrement, il faudrait trouver une formule où l'autonomie départementale serait limitée au premier cycle par des objectifs supérieurs ; aux cycles supérieurs, que les départements fassent ce qu'ils veulent. Cette institution me paraît d'autant plus essentielle qu'elle est la seule où la discussion des objectifs pourrait être en même temps libre et responsable : libre, parce que dégagée de la protection d'intérêts et de territoires, capable d'envisager des priorités normatives transcendant les prétentions de chacun, responsable parce que nécessairement en dialogue avec la société et susceptible de redonner son sens à l'enseignement.

Ces deux éléments de réflexion me semblent par ailleurs pouvoir pleinement tirer parti de la crise financière actuelle : les économies réalisées ne seront pas considérables, mais on pourra s'intéresser directement aux étudiants de manière authentique, et non pas avec l'hypocrisie qui caractérise la situation actuelle. L'expérience de l'université devant les défis de l'encadrement est récente et très limitée. En un sens, elle est très naïve : confiante dans le fait que l'encadrement pourrait stopper l'hémorragie en cours, on a tendance à oublier que l'encadrement n'est qu'un instrument, pas une fin en soi et surtout pas une médecine universelle. Le point ultime de notre réflexion est la place du professeur d'université comme enseignant, dans des structures qui valorisent son travail et qui donnent aux étudiants un milieu de formation authentique. Si cette mission fondamentale demeure marginalisée comme elle l'est dans le moment, l'université s'acheminera vers une situation de crise dont personne ne peut prévoir l'issue.

Les responsabilités de l'université dans l'enseignement des arts

par Rose Marie Arbour,
professeure au Département d'Histoire de l'art

Depuis l'ouverture de l'UQAM, en 1969, l'histoire n'a pas été la même pour chacune des disciplines qui ont concouru à la formation des programmes de premier cycle (sept programmes) et de deuxième cycle (cinq programmes) au Secteur des Arts. Dès sa fondation, l'université a intégré des Écoles spécialisées (École des Beaux-Arts, École de musique de l'Institut Marguerite-Bourgeoys) dont la mission correspondait au profil général de l'institution qui accordait la priorité à la formation d'enseignants. Cette mission sera également celle des programmes en art dramatique et en danse. Par ailleurs, si le Secteur Arts a toujours eu pour mission de former des artistes-enseignants, il forme prioritairement des spécialistes autant dans les disciplines mentionnées qu'en Histoire de l'art, qui a d'abord été vue en complémentarité de la formation d'artistes. Rapidement, cette discipline mit sur pied un programme de formation d'historiens, de théoriciens et d'intervenants en art. Pour leur part, les programmes en design graphique et en design de l'environnement ont été à leur début des rejetons des Beaux-Arts, dont ils se sont rapidement détachés au cours des années 70. En plus de celui de former des enseignants en arts, un objectif majeur des programmes au Secteur des arts a été la formation d'artistes et de créateurs, de praticiens et de théoriciens.

L'enseignement des arts à l'Université

Double est donc la responsabilité de l'UQAM face aux arts : dans les deux cycles d'études, l'objectif est la formation de spécialistes en arts à laquelle s'ajoutent la formation d'artistes-enseignants qui vont initier les élèves du Primaire et du

Secondaire à différentes pratiques en arts. La formation en arts à l'UQAM a été, dans les faits, de concevoir d'abord un enseignement disciplinaire qui, dans un second temps, intègre le rapport à d'autres disciplines et d'autres fonctions dont celle de former des enseignants. Comme toute formation universitaire, la formation de praticiens et de théoriciens en arts favorise une distanciation critique face aux différentes pratiques professionnelles, qu'elles soient la pratique d'enseignant ou celle d'autres types d'intervenants. Par exemple, au programme d'Art dramatique, la formation des étudiants est polyvalente et s'élargit à une formation qui vise autant celle d'acteurs que d'intervenants capables de faire des liens entre le jeu théâtral et l'environnement social, de devenir des "producteurs-artistes" aptes à joindre la théorie et la pratique. Créateurs, critiques, gestionnaires et enseignants s'y croisent comme dans la majorité des autres programmes de premier cycle. La polyvalence dans la formation des étudiants en Arts est généralisée, elle contribue à différencier la formation universitaire de celle qui est propre aux conservatoires et aux écoles professionnelles avec lesquelles on ne peut manquer de la comparer à l'occasion.

Comme tous les programmes de premier cycle à l'UQAM, les programmes en arts doivent privilégier un certain découplage disciplinaire qui reste toutefois à développer et à repenser en fonction, entre autres, des nouvelles technologies. Mais au-delà des médiums, la question centrale à plusieurs programmes en arts est la production artistique comme telle, à laquelle se rattache organiquement la diffusion des productions comme partie de la formation de l'artiste. La production et la diffusion déterminent grandement les objectifs et les conditions de l'enseignement des arts, mais elles marquent aussi la conception de la recherche qui s'identifie, pour un artiste à l'université, à la création artistique. Le lien entre production et diffusion, s'il affecte les formes d'enseignement des arts, a donc aussi une conséquence importante sur la notion de recherche-création. Ce lien entraîne une nécessaire polyvalence des objectifs de formation en arts ; celle-ci se vérifie dans la capacité des étudiants à pouvoir œuvrer et à intervenir dans des champs connexes et quelquefois passablement éloignés du champ de la création comme telle. Les implications pratiques et conceptuelles de cette polyvalence affectent et enrichissent donc la formation des étudiants. La production artistique est en effet trop souvent

perçue de l'extérieur comme le fruit d'une pratique disciplinaire fermée, alors que la production en arts ne peut se délier des implications et des contingences de la diffusion, surtout pour les arts de la scène. En ce sens, il arrive souvent que les modes de diffusion de l'œuvre affectent sa production et soient à ce titre inclus dans les objectifs de formation des artistes.

Fidèle aux recommandations du Rapport Rioux¹ qui, à la fin des années 60, suivant en cela le modèle américain, envisagea la création de campus des arts au sein de l'université, l'UQAM, dès sa fondation et dans son évolution ultérieure, a fait passer les arts d'un enseignement professionnel habituellement dévolu aux écoles spécialisées à une formation de type universitaire. Les programmes d'enseignement au Secteur des arts en sont des. Le déplacement de l'enseignement des arts des écoles professionnelles à l'université a entraîné des modifications essentielles quant à la nature et aux objectifs de cette formation. Les disciplines artistiques ont dû se repenser et s'ouvrir en fonction de ce contexte nouveau.

Transmission et recherche-création en arts

La formation universitaire en arts a aussi entraîné un questionnement continu de la notion de création en regard de normes habituellement définies par les domaines scientifiques et par les sciences humaines à l'université. Si la création, dans un environnement moderniste, est entendue comme exercice libre de règles et critique de la tradition, dans le cadre de l'enseignement des arts à l'université la transmission de connaissances et de savoirs ne peut être strictement balisée par les habituelles normes et règles qui sont applicables aux disciplines universitaires. Il y a ici tension entre création et transmission. Traditionnellement, dans les écoles d'arts, se sont transmises des règles du métier et des pratiques pédagogiques éprouvées par l'usage et spécifiques à une discipline. À l'université, dans tout programme d'études, sont insérés des cours d'autres disciplines qui doivent permettre aux étudiants des cheminements comparatifs qui sont pratiquement inexistants dans les écoles professionnelles. Cette capacité de comparaison et de polyvalence ont contribué à modifier la

¹ *Rapport de la Commission d'enquête sur l'Enseignement des Arts au Québec*, 1968.

formation académique des artistes et créateurs et a favorisé un contexte favorable à une approche ouverte à la théorisation.

Dans le domaine particulier de la recherche et des études avancées, le rapport à d'autres disciplines et l'existence d'une dimension critique issue de l'analyse comparative nécessaire à toute recherche scientifique, ont été particulièrement débattues et discutées au Secteur des arts. On en arriva, à la fin des années 80, à la reconnaissance de la production artistique (création) comme équivalent de la recherche scientifique. Une question importante était que, dans la création artistique (qui s'identifie la plupart du temps à la production d'œuvres), les questions relatives à la définition des sujets de recherche, les méthodes utilisées pour atteindre des objectifs visés, la définition des indicateurs permettant de mesurer des résultats — qui sont des éléments familiers aux domaines de la recherche scientifique —, ne se retrouvent pas tels quels, il va sans dire, dans les procédures de création des disciplines artistiques ni dans les programmes qui assurent la formation des étudiants.

Comment évaluer des œuvres de création selon des barèmes dits universitaires ? "Il y a souvent dichotomie, quand ce n'est pas opposition, entre les objectifs personnels de recherche poursuivis par les praticiens des arts et les objectifs et procédures valorisés par une institution universitaire", écrivaient en 1983 deux professeurs en Arts plastiques, Suzanne Lemerise et Claude Courchesne¹. "Comment désigner, en effet, un projet qui s'élabore par une suite d'essais, de réflexions sur "les possibles" d'un objet qui se révèle à mesure que la totalité de l'œuvre se construit. Le travail artistique procède par une évaluation constante d'un grand nombre de facteurs de plusieurs ordres selon une logique polydimensionnelle". La question était de rendre la création artistique paritaire de la recherche scientifique. C'est ainsi qu'au cours des années 70 et 80 se sont déroulés plusieurs discussions et débats entre les professeurs et le Décanat des études avancées et de la recherche pour en arriver à la reconnaissance institutionnelle de la création comme recherche pour les professeurs de ce secteur. Le professeur d'art n'est pas seulement un enseignant, il est un chercheur et sa recherche se formalise et se concrétise dans sa production. Les professeurs

¹ Lemerise, Suzanne et Courchesne, Claude, "Problématique de la recherche-création en milieu universitaire", *Cahiers*, hiver 1983, p. 12.

furent soutenus dans ce travail de reconnaissance et de légitimation des spécificités propres à l'enseignement des arts par le SPUQ qui, en alternance avec le Décanat des études avancées, organisa des séances et débats qui contribuèrent largement à éclairer les enjeux en présence et à trouver des solutions.

Qui dit création en arts dit production comme nous l'avons souligné plus haut : il fallait donc considérer, dans la tâche professorale, la production artistique au centre de la notion de recherche-crédation. Dès lors, la création artistique pouvait être subventionnée au même titre que la recherche scientifique, du moins dans le cadre universitaire. Cette reconnaissance entérinait et favorisait la légitimité et l'ouverture de programmes d'études de deuxième cycle en arts. Cinq programmes de maîtrise existent actuellement au Secteur des arts, qui ont pu se développer autant dans le domaine de l'analyse que de la création. En création, le traditionnel mémoire écrit a été en partie remplacé par une production. L'étudiant soumet cette production qui est accompagnée d'un texte rendant compte de sa démarche pratique et théorique. Enfin, le dépôt de deux projets de doctorats émanant du Secteur des arts montre le chemin parcouru quant à la légitimation de l'enseignement des arts à l'université. L'adéquation entre création et recherche continue sans cesse de se redéfinir en fonction même de la production des professeurs en arts et des étudiants d'études avancées. En résumé, on peut donc affirmer que l'ambiguïté qui existait au début de l'UQAM quant à la portée universitaire de l'enseignement et de la recherche en arts a été clarifiée et résolue.

Le tandem transmission-invention nous ramène à la formation des étudiants en arts. Plusieurs questions allaient être débattues. Allait-on former nécessairement et exclusivement des créateurs dans les disciplines concernées ? quel était le lien entre les disciplines artistiques et d'autres disciplines universitaires ? comment ajuster l'organisation des régimes d'études propres à l'enseignement des arts et un type d'enseignement universitaire habituellement calqué sur celui des sciences humaines et des sciences ? Comment faire entrer les ateliers, l'enseignement individualisé, les périodes de répétition dans les cases communes aux autres disciplines dont la transmission se fait par l'exposé écrit et oral et dont les données sont généralement objectives et vérifiables selon des normes scientifiquement acceptées ?

Pratiquement, quelle dimension universitaire est donnée à l'enseignement des arts au sein des programmes d'études ? Quel est le rapport entre théorie et pratique artistiques ? Bref qu'est-ce qui distingue l'enseignement des arts à l'UQAM de l'enseignement de disciplines artistiques dans les écoles professionnelles ?

Il faut souligner que dans ces débats, l'UQAM est le pivot central au Québec de la formation en arts. Démocratique, à ne considérer que le nombre des inscrits, l'accès n'en est pourtant pas facile et beaucoup d'embûches pourraient être aplanies, notamment en ce qui concerne le rapport à développer et à renforcer — que ce soit au premier ou au deuxième cycle pour la plupart des disciplines — entre l'université et les milieux professionnels. À un autre niveau, rappelons que le statut des étudiants, aux arts comme ailleurs, va de plus en plus vers le partage entre un travail rémunérateur et le temps consacré aux études. Cela doit être pris en compte par l'administration des études de deuxième cycle particulièrement. L'enseignement universitaire en arts est, pour la majorité des disciplines concernées, tributaire d'une expérience pratique hors cours qui ne se limite pas aux stages dans les milieux professionnels, dans le cadre de l'université. Comme nous l'avons écrit plus haut, les différents programmes de formation en arts s'éloignent des schémas classiques dont le modèle est en sciences humaines mais aussi en sciences. La production dans son sens large est liée au processus d'apprentissage en arts et pour ce faire, des lieux spécialisés sont requis. Au cours des années, les différentes disciplines du Secteur des arts se sont logées dans des pavillons faits sur mesure : l'Agora pour la danse, le pavillon de musique, le pavillon du design en sont les exemples frappants. Cela a permis l'organisation de l'enseignement et la recherche en fonction de spécificités disciplinaires tout en stimulant, en principe, les échanges multidisciplinaires. La spécificité de ces lieux (ateliers, studios, salles de répétition, etc.) est liée à celle de l'enseignement des différentes disciplines et aux productions qui en sont indissociables.

Production et diffusion en arts

Un autre aspect de la création artistique a été assumé à l'UQAM, qui montre bien la capacité d'ouverture et d'adaptation de l'université aux contingences de l'enseignement et de la recherche en arts : c'est le lien nécessaire pour plusieurs disciplines entre la production artistique et sa diffusion. La production artistique doit être diffusée pour que le processus d'enseignement et de recherche soit complété. C'est ainsi qu'il existe pour les différentes disciplines en arts à l'UQAM des lieux adéquats de diffusion : la galerie de l'UQAM est à la disposition des praticiens et des théoriciens en arts visuels et en muséologie ; le Centre de design est sous la responsabilité du département du même nom ; la Salle Pierre-Mercure constitue un lieu de prestige pour la diffusion de la musique ; l'Agora est consacrée à la danse ; les salles Athanase-David et Alfred-Laliberté sont utilisées, mais non exclusivement, pour les productions des étudiants et des professeurs en art dramatique. La diffusion des productions artistiques entraîne des contingences et nécessités particulières en ce qui a trait à la tâche des professeurs, le cheminement des étudiants et les exigences académiques, l'organisation des tâches pour le personnel de soutien. Puisque le rapport à un public est essentiel pour la formation des créateurs et intervenants en arts, le Secteur des arts a dû assumer et doit continuer à développer un lien direct avec le monde extérieur (le public) et le monde professionnel. Ce lien organique entre la formation universitaire, le public et les milieux professionnels est essentiel à la formation des étudiants en arts.

Enfin, les arts à l'université ont et doivent avoir des retombées bénéfiques pour les étudiants des autres Secteurs de l'université. L'UQAM a en cela un rôle important à jouer en attirant un public d'étudiants en provenance d'autres secteurs académiques, contribuant ainsi à former un futur public d'amateurs et non seulement de spécialistes, et à enrichir la formation générale de l'ensemble des étudiants. L'accès d'un public étudiant aux productions qui se réalisent au sein des programmes en arts devrait être développé bien davantage : un campus des arts au sein de l'université faisait partie de la vision élaborée dans le Rapport Rioux qui envisageait pour tous de pouvoir être en contact avec des productions artistiques, de

profiter d'un climat stimulant dans tous les domaines du savoir, de la connaissance et de la perception du monde.

Dans cette évolution riche et complexe, rien n'aurait été possible sans une approche flexible de la tâche professorale dans le secteur des arts. Sensible aux défis particuliers du secteur, la définition s'en est enrichie progressivement de toutes les finalités de l'enseignement, de la recherche et du service à la collectivité.

Le syndicalisme universitaire dans son rapport avec le mouvement syndical

par André Vidricaire,
professeur au Département de Philosophie,
trésorier du SPUQ

Fréquemment, resurgit la question de l'affiliation des professeurs de l'université du Québec à Montréal à une grande centrale syndicale comme la CSN. Quelles en sont les raisons ? Quels en sont les buts ? Où en est, en 1996, cette alliance des ouvriers de la construction avec des travailleurs du commerce, des spécialistes des communications, des professionnels de la santé et des services sociaux et des universitaires ? Est-ce que cette utopie du coude à coude n'est pas devenue caduque ?

Un peu d'histoire

Pour répondre à ces questions, il faut rappeler dans quel contexte sociopolitique est né ce syndicalisme. En effet, loin d'être une utopie, l'histoire de ce coude à coude sociétal de tous les groupes montre que cette concertation ne visait rien d'autre qu'à bâtir collectivement un Québec moderne. En effet, l'affiliation du SPUQ à la CSN se produisit au moment où la société québécoise se dotait d'organismes publics et parapublics dans le but d'assurer une meilleure (re)distribution des biens et d'offrir à toute la population des services universels. Cette mission impliquait la *professionnalisation* accrue des diverses fonctions de travail et l'exigence correspondante d'un personnel qualifié et compétent.

Des gens des professions libérales, des professions scientifiques et des professions techniques se sont identifiés à ce vaste projet social et démocratique du Québec. Ils ont mis à contribution leur expertise en se faisant les maîtres d'œuvre de

multiples réformes dans les secteurs de l'économie, de la santé, des services sociaux, de l'éducation et de l'aide juridique, voire même dans l'appareil administratif gouvernemental et municipal.

Mais ces grandes réformes mises de l'avant par l'État ont donné lieu à de multiples affrontements avec les professionnels qui voulaient négocier les conditions socio-économiques de leur participation. En effet, l'État, par delà ses déclarations de principe à la participation, en fixant unilatéralement les conditions de travail de ceux-ci, ne reconnaissait pas leur autorité sur l'organisation et l'exercice de leur champ d'activités et, conséquemment, leur autonomie professionnelle. C'est pourquoi les professionnels ont cherché à s'approprier l'organisation de leur travail pour obtenir des conditions de travail en rapport avec leur statut. Ce mouvement collectif a débuté avec les ingénieurs pour s'étendre à tous les professionnels de l'État — à qui on refusait le droit de se syndiquer — et enfin à d'autres groupes dont les professeurs d'université qui, sans chercher à obtenir le statut juridique de profession, ont tenté d'inscrire dans leur convention collective de travail, des garanties d'autonomie comparables à celles qui caractérisent l'organisation professionnelle de travail. Bref, tous ces groupes disaient oui à un État redistributeur de biens et fournisseur de services, à la condition que l'organisation et l'exercice des ces tâches soient sous leur responsabilité humaine, scientifique, technique ou administrative. Somme toute, au milieu des années 70, les professionnels salariés ont réclamé un contrat de travail qui s'accordait avec le contrat social de l'État-Providance et c'est ce qu'ils ont obtenu, suite à des négociations parfois virulentes¹. L'UQAM se situe d'emblée dans ce contexte en faisant de cette université une université populaire, laïque, critique, ouverte sur le milieu et démocratique. Le corps professoral, au lieu d'être un corporatisme étroit qui se limite à défendre son pain et son beurre, a favorisé l'organisation participative aussi bien entre les professeurs d'un même département, d'une famille et à la commission des études, qu'entre le corps professoral et les autres groupes internes et externes. En résumé, les racines du syndicalisme universitaire des années 70 étaient en synergie avec le vaste projet social de démocratisation et de justice sociale. Deux mesures viennent illustrer cet objectif de démocratisation

¹ *Mémoire* de la FPPSCQ présenté à la Commission des Etats généraux sur l'éducation, Montréal, août 1995.

de l'organisation et des savoirs : le service juridique et les services aux collectivités.

Le service juridique¹

Le SPUQ a travaillé en étroite collaboration avec les fédérations auxquelles il est affilié, à savoir la FNEEQ dans les années 70 et 80, puis la FPPSCQ dans les années 90. Cette collaboration a porté sur les orientations syndicales, les conditions de travail des professeurs et sur d'autres questions de la vie syndicale tels l'examen des projets de négociation, les assurances, le régime de retraite, la constitution du syndicat, de même que ses statuts et ses règlements, etc. Elle a permis, en beaucoup de circonstances, de traduire des problèmes d'enseignement, de recherche et de services aux collectivités en débats sur la mission de l'université et sur son organisation qui ont mené à des ententes, des règlements et des décisions arbitrales. Bref, outre la gestion nécessaire mais insuffisante de la convention collective, le service juridique a été un instrument efficace pour défendre l'université en tant qu'acquis de la société. Il serait fastidieux d'énumérer tous les champs d'intervention. Certains sont pointus, d'autres plus vastes, mais tous sont importants parce que le syndicat s'occupe à la fois des problèmes individuels et collectifs. Cependant, il est utile de donner des précisions sur quelques matières.

En effet, l'expertise-conseil a été d'un apport important pour nourrir la réflexion syndicale et assurer à cette organisation et à ses membres des avenues claires sur des sujets pivots tels la qualité de l'enseignement, les relations entre les professeurs ainsi qu'entre ceux-ci ou le syndicat et l'université. Des lignes de conduite ont été balisées sur les relations entre le syndicat et l'université, entre les départements, les professeurs et l'université, sur leur rôle et leur compétence, sur l'évaluation, les tâches et l'embauche. De même, des dispositions des conditions de travail ont été débattues, y compris devant les tribunaux, par exemple le nombre de postes des professeurs à l'université, leur charge de travail et, plus récemment, le nombre des congés sabbatiques et les dettes de cours.

¹ Cette partie du texte nous a été communiquée par M^e Jean-Yves Trempe, procureur pour le SPUQ de 1978 à 1987 et de 1991 à aujourd'hui.

Le cas par cas individuel, primordial et nécessaire en matière de syndicalisme, a été pris en compte, tout comme évidemment les enjeux collectifs, lors des rencontres fréquentes et régulières entre la fédération, par son rôle-conseil, et le SPUQ qui bénéficie à la fois d'une équipe de travail fédérative et des ressources humaines et techniques du service juridique de la CSN. En résumé, ce sont ces services-conseils qui, au fil des problèmes à résoudre, ont contribué à défendre une organisation démocratique dans cette université.

Les services au collectivités

Outre la démocratisation de l'organisation, l'UQAM a aussi poursuivi le processus de démocratisation des savoirs en affirmant que le lien nécessaire avec les collectivités externes fait partie intégrante de la mission de l'université. Ainsi, en partenariat, notamment avec les groupes de femmes, les groupes populaires et communautaires, et les organisations syndicales généralement non desservis par les universités, les activités de formation, de diffusion et d'appropriation de connaissances visent à soutenir ceux-ci...

... dans leurs propres efforts pour améliorer leurs milieux de vie et y développer des environnements sains, sécuritaires et démocratiques correspondants à leurs propres desseins.

Ainsi, au cours des trois dernières années seulement (1991-1994), la politique des services aux collectivités de l'UQAM a permis d'associer 82 professeures, professeurs et assistants de recherche étudiants de 15 départements différents à la production de 97 recherches réalisées en partenariat avec plus de 50 organismes. Ces recherches ont été rendues possibles grâce à divers programmes de subvention tels que le volet 'recherche de type service aux collectivités' du Comité d'aide financière à la recherche de l'UQAM, le Conseil de recherche en sciences humaines, le Conseil québécois de la recherche sociale, l'Institut de recherche en santé et sécurité au travail, le

Fonds Famille, le Secrétariat d'État Canada, divers ministères et autres organismes.¹

En même temps, ces expériences de partenariat suscitent non seulement des activités de production de connaissances nouvelles, mais encore contribuent au développement de nouveaux champs de recherche, voire de centres de recherche, tels sur la santé-sécurité du travail et sur la condition féminine. Bref, ce partenariat avec des collectivités qui n'ont pas accès à l'université constitue une voie nouvelle de diffusion et de production des savoirs.

Et aujourd'hui

Où en est-on en 1996 ? C'est un truisme de dire que la donne a changé : le chômage élevé permanent ; le virage technologique et la réorganisation d'entreprises qui occasionnent des mises à pied ; la précarisation accrue du travail ; l'accroissement de la pauvreté ; l'endettement, les compressions et les coupes des programmes sociaux et des services publics ; enfin, les médias qui rendent responsables les syndicats de tous les conflits de travail. De son côté, le néolibéralisme,² au nom de la performance, de l'efficacité et de l'efficience, se fait darwinien : la loi du plus fort... et de l'excellence. Nécessairement, ce capitalisme sauvage suscite un accroissement du nombre de regroupements de citoyens, d'associations et d'organismes volontaires qui cherchent de nouvelles formes d'entraide et de solidarité sociale et aussi de nouveaux moyens de protéger les services de santé et de sécurité, le travail, l'éducation et la culture, la qualité de vie, les droits, etc. Mais soulignons-le, face à ces nouveaux défis, il faut inventer des alternatives tant au niveau de l'action qu'au niveau des savoirs. Bref, à la différence des années 70, la collectivité québécoise est à la recherche d'un nouveau pacte social et politique. En d'autres termes, pour maintenir les grands acquis sociaux du passé, il lui faut redéfinir un nouveau contrat social qui recompose les rapports sociaux à

¹ "L'Université partenaire de son milieu : la politique des services aux collectivités", Annexe au *Mémoire* de la direction de l'UQAM, Montréal, 18 juillet 1995 et aussi S.A.C, UQAM, no 14, automne 1995.

² Thérèse Jean : "Une cible : le néolibéralisme, un objectif : la solidarité sociale" dans *Nouvelles CSN*, 16 février 1996, no 405, p. 8-9.

partir des valeurs de justice, de démocratie et de solidarité sociale.

Mais comment cela peut-il advenir quand les questions et les solutions sont de plus en plus complexes et que le consensus social est, sinon inexistant, du moins fort volatil ? En s'intégrant dans des lieux qui, favorisant l'exercice transparent de la démocratie, de la collégialité et de la communication concertée, parviennent à penser des solutions pour un secteur donné en solidarité avec les autres secteurs de la société. Mais quels sont ces lieux ?

Ces lieux sont les institutions qui ont une forte pénétration sociale et qui ont, sinon un pouvoir, du moins une influence déterminante sur l'orientation politique, sociale, économique ou idéologique. Au Québec, des institutions comme l'Église en matière de valeurs, les partis politiques en matière d'opinion publique, les entreprises en matière d'emploi, ont certainement exercé ce pouvoir. Au vingtième siècle, il faut ajouter notamment le rôle social des syndicats :

Le syndicalisme, animé par le désir de justice sociale, a historiquement joué un rôle de premier plan dans l'amélioration des conditions de travail de l'ensemble des salariés et dans l'adoption d'un très grand nombre de mesures législatives bénéfiques pour leurs familles. Les centrales syndicales ont largement contribué, par exemple, à l'adoption des grands programmes sociaux canadiens et des mesures de redistribution des revenus. Leurs luttes passées témoignent qu'elles ont été un ingrédient essentiel de la démocratisation et de l'humanisation de notre système socio-économique.¹

Cette utilité sociale du syndicalisme peut se poursuivre et se déployer à nouveau si l'éventail très diversifié des groupes de salariés affiliés en font un lieu de réflexion, de débat et

¹ Jacques Rouillard : "L'image du pouvoir syndical au Québec (1950-1991)" dans *Recherches sociographiques*, XXXIV, 2, 1993, p.279-304 et Michel Rioux : "La CSN, c'est une force du Québec - Louis O'Neill" dans *Nouvelles CSN*, 2 février 1996, no 404, p.8.

d'intervention. Il importe ici d'élucider cette piste en donnant l'exemple qui suit.

À la CSN, il existe divers comités nationaux, dont notamment un comité d'éducation qui réunit des représentants des fédérations. C'est ce comité qui a coordonné la présentation des mémoires de la CSN et des Fédérations aux États généraux sur l'éducation. En outre, ce comité national a suscité la création d'un comité d'éducation dans chacun des treize conseils centraux régionaux. Véritable regroupement intersyndical dans toutes les parties du territoire du Québec, la plupart de ces comités ont, à leur tour, présenté leur mémoire respectif lors des auditions régionales des États généraux. Ce sont ces mêmes comités régionaux d'éducation et le comité national qui, suite au rapport d'étape des commissaires, intitulé *l'Exposé de la situation*, vont défendre les propositions suivantes aux prochaines assises régionales et nationale :

- 1) Développer davantage le réseau existant des garderies qui sont un milieu éducatif spécifique pour la petite enfance ;
- 2) Arrimer les divers niveaux de la formation professionnelle et technique, de même que la formation des métiers semi-spécialisés ;
- 3) Avoir une politique de la formation continue à tous les niveaux et pour tous ;
- 4) Intégrer les employés de soutien dans les structures de décision pour qu'ils soient un véritable partenaire du projet éducatif ;
- 5) Consolider dans toutes les régions du Québec le plein développement d'universités qui offrent des activités de formation initiale et continue, de recherche et de services aux collectivités dans l'ensemble des grands domaines de savoirs et ce, aux trois cycles. Ces universités devraient relever d'un réseau indépendant de l'État et être régies par des règles générales qui visent à la fois l'autonomie de chaque université et sa complémentarité avec les autres.

Précisons que ces propositions sont actuellement soumises à la discussion à la CSN et qu'il faut s'attendre à des modifications ainsi qu'à des ajouts. À cette étape-ci de la démarche, cet exemple permet de constater qu'au lieu d'aborder l'éducation en morceaux juxtaposés, elle est ici saisie dans son ensemble par des

acteurs qui, bien qu'appartenant à des secteurs différents, travaillent en concertation. Ce faisant, chacun d'eux trouve des réponses à ses propres problèmes qui s'inscrivent dans une vision commune de l'avenir de l'éducation.

Conclusion

Le coude à coude d'hier se poursuit en 1996. Aujourd'hui, c'est l'alliance de la jardinière d'enfants avec l'employé de soutien, le professeur de cégep, l'étudiante, la bibliothécaire, l'universitaire, le chargé de recherche, etc., pour que l'éducation soit au centre d'une stratégie de développement de la personne et des collectivités qui, face aux nouveaux enjeux et aux nouveaux défis, ont des besoins accrus de connaissances. Encore une fois, à la différence des années 70, ce projet est à bâtir dans un contexte néo-libéral qui discrédite l'utilité sociale des syndicats. Néanmoins, le syndicalisme universitaire continue d'appartenir et d'œuvrer dans un espace public d'idées et d'interventions comme le mouvement syndical, parce que c'est un lieu qui se mobilise autour des valeurs de justice, de démocratie et de solidarité dans tous les secteurs de la société, dont l'éducation.

ANNEXE

Un coup de force à l'Université du Québec

Document du CLIUQ, août 1974, préparé par Michel van Schendel, Jacques Peltier et Louis Gill.

Analyse présentée à tous les professeurs du réseau par les syndicats et associations membres du Comité de liaison intersyndical de l'Université du Québec (CLIUQ).

L'Assemblée des gouverneurs de l'Université du Québec a adopté, le 26 juin dernier, une série de résolutions sur "l'organisation et le fonctionnement de l'Université du Québec", sur les "politiques générales", sur "l'organisation et le développement de la Télé-université". Le texte de ces résolutions et des annexes qui y sont intégrées avait été soumis à l'Assemblée par l'ancien comptable Robert Després, placé l'an dernier à la présidence de l'Université du Québec par le ministère de l'Éducation.

À souligner d'abord : la *date* des résolutions. Une majorité de complaisance les vote au début de l'été, saison des départs en vacances, saison des recherches individuelles pour beaucoup. L'opération avait d'ailleurs été préparée en cachette. Les services de la présidence n'avaient pas consulté les intéressés ; les documents n'avaient même pas été communiqués aux membres de l'Assemblée des gouverneurs avant la séance où ils devaient en décider ; et surtout, la présidence n'avait pas informé les professeurs et le personnel de soutien, contrairement à ce qui s'était passé en 1971 pour l'adoption des fameux règlements 19. Le président Després a placé l'ensemble des syndiqués devant le fait accompli.

Cela serait de peu de conséquence s'il s'agissait de décisions mineures. Mais les mesures adoptées imposent une refonte complète de l'Université et de ses constituantes. Elles l'imposent aux salariés. Elles l'imposent aux contribuables qui, nous ne l'oublions pas, défrayent le plus gros du budget de l'UQ.

La vérité est celle-ci : l'Université que nous avons connue n'existe plus. Seule la loi n° 88, qui l'a fondée juridiquement, subsiste, mais contournée — peut-être même violée — d'autant plus facilement que les mailles de cette loi sont lâches. La “Réforme Després”, conformément à ce que laisse pressentir la procédure suivie pour son adoption, dessine la silhouette d'un pouvoir inconditionnellement autoritaire.

L'objectif visé est une concentration absolue des pouvoirs, *de tous les pouvoirs*, entre les mains du président, qui n'est lui-même que le lieutenant du ministre. Le président élaborera, le président proposera, le président appliquera. Il dictera les révisions éventuelles, et il interprétera. Enfin, il gouvernera par “politiques générales” et “politiques opérationnelles” qui prescriront, de son seul chef, *toutes* les normes du travail universitaire.

L'ère de la “participation” est définitivement close. Les mythes ordonnés sur l'effervescence de 68 sont condamnés. Les choses s'en trouvent clarifiées. Mais la ligne d'attaque apparaît avec plus de précision. Elle est large. Elle nous vise directement.

Ces nouveaux textes ont des répercussions massives et prochaines sur le développement de la recherche et de l'enseignement. Ils sont de nature à en limiter le cours, à en réprimer l'autonomie.

Restrictions à la recherche et à l'enseignement : cela implique une atteinte aux conditions de travail, à la définition de la tâche, à la sécurité d'emploi. L'atteinte n'est pas immédiate. Mais la menace est inscrite avec détermination dans les résolutions de l'Assemblée des gouverneurs.

Il y a urgence. Mais il y a d'abord nécessité d'une information précise. Le CLIUQ lance, parmi les professeurs, une

campagne de sensibilisation. Premier geste : le document explicatif ici présenté. Il importe que chacun connaisse avec précision la portée des quasi-décrets du président Després. Il serait faux de croire que la bataille est perdue parce que les textes ont été adoptés. La bataille n'est pas perdue. Elle n'a pas commencé. Le CLIUQ en prend l'initiative.

L'organisation de l'Université

Le président définit l'Université du Québec comme une *entreprise à succursales multiples*.¹ Il indique où se trouve l'autorité finale à l'intérieur du système : les conseils d'administration des constituantes sont soumis à l'autorité de l'Assemblée des gouverneurs.² Et voilà pour l'autonomie des constituantes.

L'Assemblée des gouverneurs elle-même est visée. Elle a voté son propre suicide en acceptant de se priver des droits d'initiative qu'elle possédait jusqu'à présent. Elle a de plus endossé la dissolution, par un simple trait de plume, de ses 39 comités de travail ; aucun ne subsiste. Elle n'a donc plus, face à l'exécutif, les quelques possibilités de manœuvre qui lui restaient. Elle répugnait à les exercer. Elle n'aura plus à y répugner.

Le président exprime sa position sur les possibilités de dialogue en excluant la présence des observateurs de tous les organismes de l'Université du Québec.³ Afin de simplifier la participation, il abolit, outre les 39 comités déjà indiqués, le reste des soixante comités ou groupes de travail constitués légalement à l'intérieur de l'Université.⁴

L'organigramme de l'Université ne lui plaît pas, car il fait face à des organismes qui, tels le Conseil des études et le Comité exécutif, ont un pouvoir de sanction légale, et il ne peut compter

¹ *L'organisation et le fonctionnement de l'Université*, Annexe à la résolution A-61-1209 et adoptée par l'Assemblée des gouverneurs le 26 juin 74, p. 3.

² id., p. 4.

³ id., p. 8.

⁴ id., p. 29.

totale­ment sur eux : en effet, des professeurs et des étudiants peuvent s’y faire entendre. Mais il a la solution : la création d’organismes *extralégaux*, tels qu’un Comité du président, et une Commission de l’enseignement et de la recherche.

Le “Comité du président”¹ est formé, en plus du président, d’un vice-président exécutif et des recteurs des constituantes. Il décidera de toutes les questions touchant au fonctionnement général de l’Université (y compris des constituantes). Il aura à conseiller les “politiques générales” et les “politiques opérationnelles”, et à surveiller leur application. Il est également chargé de les interpréter. Quels pouvoirs demeurent aux mains du Comité exécutif ? Que peuvent faire dorénavant les Conseils d’administration des constituantes ? Les *boss* viennent de se concentrer à Québec.

La Commission de l’enseignement et de la recherche² est composée des vice-présidents à l’enseignement et à la recherche et des vice-recteurs ou personnes responsables de fonctions analogues dans les constituantes. Elle décidera de *toutes* les questions relatives à la gestion académique de l’Université. Le Conseil des études, “organisme privilégié” de consultation de l’Assemblée des gouverneurs, peut toujours survivre..., et les commissions des études des constituantes peuvent toujours se réunir. Mais à condition d’être du même avis que la toute-puissante Commission de l’enseignement et de la recherche. En effet, le président s’arroge le droit de proposer ou de ne pas proposer leurs recommandations à l’Assemblée des gouverneurs.

Le président crée de plus d’autres commissions *extralégales* : la Commission des communications, la Commission administrative et la Commission de la communication publique.³ Résultat escompté : aucune décision, sur quelque sujet que ce soit, ne pourra se prendre au niveau local sans l’accord de l’administration centrale, elle-même placée sous l’œil vigilant de notre président.

¹ id., p. 18.

² id., p. 29.

³ id., p. 25 à 27.

Enfin, le président ranime des commissions, telles que la Commission de planification qu'il dote de pouvoirs singulièrement étendus :

Organisme privilégié de consultation de l'Assemblée des gouverneurs en matière de développement, la Commission de planification continue d'agir à ce titre.

Toutefois, ses recommandations portent plus particulièrement sur les aspects généraux et sectoriels du développement à long terme (stratégique) et à moyen terme (opérationnel) de l'ensemble de l'Université et de chacune des unités constituantes.¹

De façon générale, toutes les commissions qui relevaient de l'Assemblée des gouverneurs ou du Comité exécutif, sont doublées par des comités présidentiels ou vice-présidentiels, qui doivent plus au modèle d'organisation des grandes entreprises industrielles qu'à l'administration d'une université soucieuse de recherche et d'enseignement *autonomes*.

Quant aux constituantes, qui ne seront plus que des "unités" ou des "campus", le même système de rabotage est appelé à les niveler de l'intérieur. À les soumettre, aussi. Ou plus exactement, à prévenir les conséquences locales d'une intervention du corps professoral (à la Commission des études, par exemple) dans les matières qui sont de sa compétence.

Il est évident, pour tous ceux qui ont la moindre expérience en milieu universitaire, qu'une telle concentration des pouvoirs est impensable. Nous ne faisons pas ici référence à une université nouvelle et ouverte au dialogue (ce que n'a jamais été l'Université du Québec), mais à une université traditionnelle et rétrograde. Mais voilà, le président l'a dit : *nous sommes une entreprise*. L'Assemblée des gouverneurs l'a voté, et nos administrateurs locaux ont eu le courage de ne rien dire et de ne rien faire. Nous, syndiqués, ne pouvons accepter une telle aberration !

¹ id., p. 12.

Les “politiques générales” de l’Université

Afin d’assurer le fonctionnement des nouvelles structures de “l’administration centrale” de l’Université du Québec et de ses unités constituantes, le président se dote d’un “ensemble de politiques *qui tiendront lieu de règlements*”.¹ Il s’agit de 31 politiques générales mises en œuvre à travers 68 politiques opérationnelles.

De même que les nouvelles structures se substitueront nécessairement aux anciennes, de même les nouvelles “politiques générales” visent à remplacer les règlements généraux de l’UQ adoptés par l’Assemblée des gouverneurs en vertu de la loi qui constitue l’UQ. Alors que les nouvelles structures assurent une concentration absolue du pouvoir dans les mains du président, les nouvelles politiques générales donnent au président, à l’intérieur de ces nouvelles structures, les moyens d’exercer ce pouvoir absolu. Son pouvoir se situe tant au niveau de l’élaboration que de l’exécution des politiques :

*Les politiques générales sont élaborées par le président de l’Université qui est également responsable auprès de l’Assemblée des gouverneurs de s’assurer de leur application, autant à l’administration centrale qu’aux unités constituantes.*²

Ces politiques gouvernent le fonctionnement d’ensemble de l’Université. Elles couvrent tout, de l’insertion sociale de l’université jusqu’aux archives, en passant par la planification, l’organisation et l’évaluation de l’enseignement et de la recherche, la planification d’ensemble de l’Université et des ressources humaines, le financement, etc. (voir la liste en annexe).

Les détails de l’application de ces 31 politiques générales sont prévus dans les 68 politiques opérationnelles. Ainsi, par exemple, à la politique générale des “Ressources humaines” (P.G. 20), correspondent sept politiques opérationnelles : Plan

¹ id., p. 2.

² *Les Politiques générales de l’Université*, Annexe à la résolution A-61-1210 adoptée par l’Assemblée des gouverneurs le 26 juin 74, note de présentation.

d'effectifs, Relations de travail, Structure de rémunération, Dotation en ressources humaines, Développement des ressources humaines, Avantages sociaux, Cotisation professionnelle. (Voir Annexe 2).

Pour mesurer l'envergure des pouvoirs que se donne le président, analysons brièvement le contenu de certaines de ces politiques générales.

La politique générale 6 (P.G. 6) prévoit la planification de l'enseignement. Cette planification concerne :

les objectifs généraux des cycles d'études

La planification des niveaux d'enseignement consiste à définir une orientation fondamentale pour chacun des différents niveaux d'enseignement supérieur et à l'exprimer en des objectifs généraux de formation.¹

les secteurs

La planification des secteurs d'enseignement consiste à déterminer quels sont les secteurs d'enseignement à mettre sur pied, ceux qu'il s'agit de développer, de limiter, de réorienter ou d'éliminer.²

les programmes

La planification des programmes d'enseignement consiste à identifier, en fonction des secteurs d'enseignement, les programmes d'enseignement de premier cycle et/ou d'études avancées à dispenser, à retrancher, à modifier.³

Dans le même esprit, la politique générale 7 (P.G. 7) intitulée "l'Organisation de l'enseignement", consiste à déterminer :

¹ Les Politiques générales de l'Université, P.G. 6.

² Ibidem.

³ Ibidem.

“ au niveau des unités constitutantes de l’Université, les principes et les normes qui régissent la création et la modification :

- *des structures d’administration générale de l’enseignement ;*
- *des structures de regroupement et d’encadrement du personnel académique ;*
- *des structures d’encadrement des étudiants et de gestion des programmes d’enseignement.¹*

L’évaluation de l’enseignement est représentée par la politique générale 10 (P.G. 10) qui consiste à :

- *Établir un plan annuel d’évaluation en fonction des secteurs prioritaires ;*
- *Déterminer les normes et les critères d’évaluation de tous les éléments d’un secteur et/ou d’un programme, soit : les objectifs, les professeurs, les étudiants, les cours, les moyens pédagogiques, les ressources physiques et techniques ;*
- *Effectuer l’évaluation avec la participation de ressources internes et externes ;*
- *Prescrire les mesures correctives nécessaires ;*
- *Formuler les recommandations finales quant à l’orientation du secteur et/ou du programme.²*

Voilà dans leurs grandes lignes les politiques générales concernant l’enseignement. Des normes semblables prévoient la planification, l’organisation et l’évaluation de la recherche.

Mais à qui donc incombent la responsabilité de l’élaboration et la mise en œuvre de ces politiques générales ? Eh bien, pour toutes et chacune des 31 politiques générales, la “répartition” des responsabilités est la suivante :

- Élaboration : le président ;
- Approbation : l’Assemblée des gouverneurs sur proposition du président ;

¹ id., P.G. 7.

² id., P.G. 10.

- Application : le président ;
- Révision : l'Assemblée des gouverneurs sur proposition du président.

Tout au plus le président accepte-t-il de considérer sur toute question académique les recommandations d'un Conseil des études amoindri par l'existence d'une commission qui lui fait contrepoids. De toute façon il peut refuser de proposer ces recommandations à l'Assemblée des gouverneurs.

Cette répartition des responsabilités ne laisse aucun doute sur le quantum de pouvoir qui se trouve concentré entre les mains d'un seul homme, le président. Les moyens d'action qu'il se donne par ses politiques générales sont à la mesure des nouvelles structures à l'intérieur desquelles elles fonctionneront. Les structures consacrent le principe de la concentration absolue du pouvoir. Les politiques générales donnent au président les moyens d'exercer ce pouvoir à l'intérieur de ces structures.

Atteinte à nos conditions de travail

Dans une université, les conditions de travail des professeurs sont directement fonction des tâches d'enseignement et de recherche.

Une université libérale, même traditionnelle, s'efforce de définir ces tâches et de les répartir de manière à éviter que l'alourdissement de la charge moyenne des professeurs ne gêne le développement de la qualité.

Dans une université gestionnaire, affairiste et "rentabiliste", dans une université "industrielle" comme l'est l'Université du Québec, et comme le deviennent dans son sillage toutes les universités québécoises, la fonction des administrations est au contraire de "tayloriser" le travail au maximum.

C'est alors le rôle des syndicats de défendre l'autonomie de l'enseignement et sa qualité. C'est à eux de veiller à ce que, par les assemblées départementales et les Commissions des études, les professeurs puissent déterminer les axes scientifiques et

pédagogiques que leur pratique, à chaque instant, appelle à réinventer.

Dans nos négociations collectives, nous avons tous tenté de protéger cette fonction des enseignants et des chercheurs. Nous y avons réussi dans une large mesure.

Les commis de l'Assemblée des gouverneurs viennent de dire brutalement non à cette réussite. Ce que nos administrateurs n'ont pas pu arracher par la négociation, ils s'arrogent le pouvoir de l'imposer par décret. Les résolutions du 26 juin ne sont, en effet, pas autre chose : l'équivalent, pour le secteur universitaire, des fameux "décrets" imposés en 1972 aux enseignants collégiaux.

La tactique est différente : au lieu que le gros et le détail (les principes et leurs règles d'application) soient imposés simultanément d'un même coup sec (tel fut le cas au collégial), les nouveaux règlements de l'UQ — ou les politiques générales qui "en tiennent lieu" — ne deviendront applicables qu'une fois transcrits dans les politiques opérationnelles". Autre différence de tactique : alors que les commissions pédagogiques des cégeps n'ont cessé d'être consultées que peu à peu, comme par un abus coutumier du droit, à l'UQ, au contraire, un ensemble articulé de textes réglementaires prétend disqualifier le Conseil des études et ses équivalents locaux.

Mais la menace est la même. Et elle n'est pas aussi lointaine que l'on pourrait s'efforcer de l'espérer. Elle est même très proche. L'Assemblée des gouverneurs s'apprête à voter, *dès la fin de septembre*, le train des 68 "politiques opérationnelles" prévues.

Un certain nombre d'entre elles concerneront, comme on vient de le voir, la politique, la planification et l'évaluation de l'enseignement et de la recherche. D'autres prétendront dicter les conditions et le champ de nos négociations syndicales.

Effet des “politiques opérationnelles” sur l’enseignement et la recherche

La procédure prévue pour l’élaboration, l’adoption et l’application des “politiques opérationnelles” consacre le retrait effectif des pouvoirs du Conseil des études et des commissions des études pour ce qui est de la planification et de l’évaluation de l’enseignement.

Conçue comme un “énoncé de base sur un sujet ou un élément particulier d’une politique générale à laquelle elle se réfère”¹, une politique opérationnelle :

*...est approuvée par l’Assemblée des gouverneurs sur proposition du président. Elle est élaborée par le vice-président concerné après consultation auprès de la commission de concertation qu’il préside.*²

Le président Després appelle “concertation” ce qui n’est en fait qu’une procédure technocratique de décision. La “commission de concertation” présidée par le vice-président aux communications sera la “Commission des communications”, organisme extralégal institué par Després. Ce ne peut être un autre organisme. De la même façon, la “commission de concertation” que le vice-président à l’enseignement présidera conjointement avec le vice-président à la recherche ne sera pas le Conseil des études ; ce sera la Commission de l’enseignement et de la recherche, autre organisme extralégal.

Les “politiques opérationnelles”, qui seront la chair des “politiques générales” et en détermineront l’orientation effective, pourront donc être exécutées sans qu’à aucun moment les seuls organismes de concertation qui existent en vertu de la loi de l’UQ aient été consultés. Toute l’opération repose d’ailleurs sur des “procédures opérationnelles” dont la responsabilité sera confiée à des technocrates non soumis à un contrôle démocratique :

¹ *Les Politiques opérationnelles de l’Université dans le domaine de la planification*, Annexe à la résolution A-61-1211 adoptée par l’Assemblée des gouverneurs le 26 juin 1974, note de présentation.

² Ibidem

Quant aux procédures opérationnelles qui sont requises pour les politiques opérationnelles, elles sont élaborées et arrêtées par les personnes selon les responsabilités qui leur sont confiées dans des politiques opérationnelles.¹

L'effet en sera le suivant, si l'on raisonne sur un exemple choisi en fonction de son importance stratégique : celui des *secteurs* d'enseignement. Une "politique générale de planification de l'enseignement est chargée de développer, de limiter, de réorienter ou d'éliminer" certains secteurs (voir plus haut). Cette politique passera bientôt l'épreuve d'une "politique opérationnelle" dite de "planification des secteurs" (voir Annexe 2). Le siège social pourra alors décider de limiter le développement, par exemple, de la sociologie ou de la philosophie, sans que le Conseil des études soit intervenu. De la même manière, les départements de philo et de socio pourront être freinés dans leur développement, sans que la commission locale des études ait eu son mot à dire.

Mais le président Després institue un autre garde-fou, encore plus efficace. La Commission de l'enseignement et de la recherche pourrait toujours, à la rigueur, recommander une politique favorable à l'une ou l'autre des constituantes, sous l'influence occasionnelle d'un vice-recteur soucieux de certaines priorités sectorielles dans son "campus" (sic). Ce risque, d'ailleurs improbable, pourrait être neutralisé par l'intervention souveraine de la Commission de planification. Le président, rappelons-le, préside cette commission, alors qu'il laisse à deux vice-présidents la présidence de la Commission de l'enseignement et de la recherche. Or, la Commission de planification est chargée de l'élaboration de "politiques opérationnelles", de planification dont l'une (Schéma général de développement de l'Université) a notamment pour objectif, dans une première étape, d'effectuer :

l'analyse des forces et des faiblesses de l'Université en termes de ressources et de qualité de l'enseignement et de la recherche.²

¹ id., p. 1 (nous soulignons).

² id., P.O. 1.

Cette clause permet à la Commission de planification, donc au président, de dicter à la Commission vice-présidentielle de l'enseignement et de la recherche, contrepoids du Conseil des études, la politique qu'elle aura à suivre, notamment dans le domaine de la sectorialisation de l'enseignement.

Effet des politiques opérationnelles sur les conditions de travail et la négociation collective

Le même processus d'“opérationnalisation” va servir à tenter de restreindre nos droits pour ce qui est des conditions de travail, de la définition des tâches, de la sécurité d'emploi. Toutes ces conditions sont pour l'instant garanties par les conventions collectives en vigueur. Mais les négociations actuellement en cours à Chicoutimi et à Trois-Rivières vont se heurter durement, dans l'immédiat, à la prétention de l'administration centrale de définir unilatéralement, par le biais d'une politique générale et de sept politiques opérationnelles, le champ de ces négociations et les objets négociables. Elle va vouloir, dès maintenant et dans l'avenir, “négocier” elle-même, si tel est encore le mot qui convient.

L'issue de ces négociations aura un effet évident sur celles de 1976.

Le coup de force du président Després a des effets encore plus dangereux. La Politique générale 22 vise à

établir les mécanismes afférents à la négociation des conventions collectives de travail et assurer l'application de ces conventions et leur interprétation.¹

Le président se donne un pouvoir quasi judiciaire d'interprétation. Il sera à la fois juge et partie et, en cette double fonction, voudra nous imposer sa propre version des conventions collectives, celle-là même qu'il n'aurait pas réussi à faire passer dans les textes négociés avec les syndicats.

¹ Les Politiques générales de l'Université, Annexe à la résolution A-61-1210 adoptée par l'Assemblée des gouverneurs le 26 juin 1974. Nous soulignons.

Objectifs de la lutte syndicale

Le président veut. Le président ordonne. Mais le président ne sera pas obéi. Il ne le sera pas si nous savons tirer les leçons de son coup d'État.

On a décidé, en haut lieu, de faire d'un comptable un colonel grec. Mais attention aux faux pas des colonels grecs.

Pour casser ce qui restait de l'autonomie des constituantes, on a décidé simultanément de concentrer tous les pouvoirs entre les mains d'un seul et de rehausser le statut *personnel* des recteurs de constituantes. Les recteurs seront de simples sous-officiers dans l'organisation centrale, mais de petits potentats dans l'organisation régionale.

Le même système d'autorité inconditionnelle étant mis en place dans chaque constituante, il serait illusoire de croire que des sous-administrateurs locaux pourraient nous ménager un appui quelconque dans notre lutte. L'autonomie des constituantes est morte. Nous le savons. Nous en tirons les conséquences.

Nous n'allons pas nous battre pour l'autonomie des constituantes. Nous allons nous battre pour l'autonomie du corps enseignant.

Les administrateurs soi-disant autonomes des constituantes ont mené, sur les grandes questions du développement universitaire, une politique dont on voit aujourd'hui culminer les effets dans les décrets du président Després : même "rentabilisme", même volonté de "taylorisation", même soumission aux pressions d'intérêts.

Les administrateurs locaux soi-disant autonomes ont été des patrons aussi autoritaires que l'est aujourd'hui le colonel comptable. Les choses sont plus claires. Nous n'allons pas nous battre pour ceux qui ont déjà abdiqué.

Mais nous tenons comme à la prune de nos yeux au pouvoir d'intervention des professeurs dans les domaines de l'enseignement et de la recherche. Ce pouvoir est à la fois local et

central. Il va des assemblées départementales au Conseil des études. Il est encore la seule garantie institutionnelle d'un développement universitaire sain. Il implique, en même temps, des conditions de travail qui ont été durement conquises. Nous ne les laisserons pas raboter.

Il est clair qu'un deuxième front est ouvert. Pour préserver l'autonomie du corps enseignant, il va falloir continuer de se battre sur place, sur le terrain des constituantes où sont rassemblés les professeurs ; mais il va falloir aussi renforcer notre cohésion intersyndicale.

L'un des premiers objectifs sera, dès maintenant, de resserrer nos mécanismes syndicaux de concertation, par l'intermédiaire du CLIUQ, afin d'en arriver éventuellement à une véritable unité de mouvement.

Les formes de la lutte que nous entreprenons contre la "Réforme Després" seront déterminées d'un commun accord entre tous les syndicats et associations de professeurs membres du CLIUQ.

(La rédaction de ce document critique a été confiée le 14 août 1974, par le CLIUQ, à un comité composé de MM. Van Schendel, E. Peltier et L. Gill, membres du SPUQ.)